

# La influencia de los contenidos televisivos infantiles de “Prodigiosa: Las aventuras de Ladybug” y “Peppa Pig” en 1º y 2º de Educación Primaria

**Ángela de Miguel Sanz**  
**TESIS DOCTORAL**

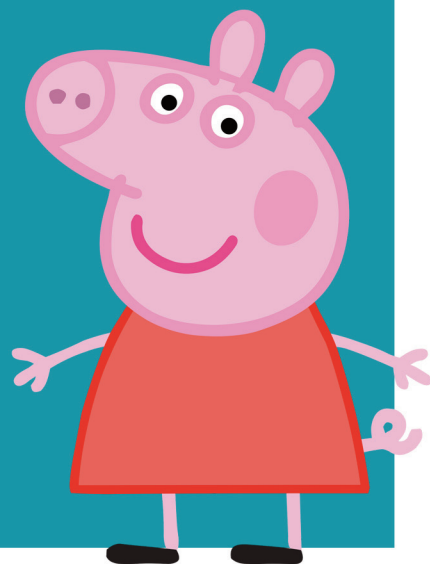


## **DIRECTORES**

Dr. Fernando Peinado y Miguel  
Dra. M<sup>a</sup> Rosario Limón Mendizábal  
Dra. Leticia Porto Pedrosa

Departamento de Periodismo  
y Comunicación Global  
(Unidad Docente de Empresa Informativa)

Facultad de Ciencias de la Información  
**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**



Madrid, 2019



# UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

## FACULTAD DE CIENCIAS DE LA INFORMACIÓN

Departamento de Periodismo  
y Comunicación Global  
(Unidad Docente de Empresa Informativa)



## La influencia de los contenidos televisivos infantiles de “Prodigiosa: Las aventuras de Ladybug” y “Peppa Pig” en 1º y 2º de Educación Primaria

### TESIS DOCTORAL

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR  
PRESENTADA POR

**Ángela de Miguel Sanz**

Directores:

**Dr. Fernando Peinado y Miguel**  
**Dra. M<sup>a</sup> Rosario Limón Mendizábal**  
**Dra. Leticia Porto Pedrosa**

Madrid, 2019





# La influencia de los contenidos televisivos infantiles de “Prodigiosa: Las aventuras de Ladybug” y “Peppa Pig” en 1º y 2º de Educación Primaria

Ángela de Miguel Sanz  
**TESIS DOCTORAL**



Directores:

**Dr. Fernando Peinado y Miguel**  
**Dra. M<sup>a</sup> Rosario Limón Mendizábal**  
**Dra. Leticia Porto Pedrosa**

Departamento de Periodismo y Comunicación Global  
(Unidad Docente de Empresa Informativa)  
Facultad de Ciencias de la Información  
Universidad Complutense de Madrid

Madrid, 2019



*“Ésta es nuestra obligación hacia el niño:  
darle un rayo de luz, y seguir nuestro camino”*

**María Montessori**



## Resumen

Los mensajes y los contenidos televisivos ocupan un lugar esencial en la vida de los niños. Los más pequeños de la casa pasan muchas horas delante de la pantalla de televisión. Algunos estudios ponen de manifiesto que este tiempo llega a equipararse con las horas que permanecen en el colegio y, en muchos casos, muchas más que las que disfrutan con la familia, amigos o en otras actividades.

En el presente trabajo recogemos algunas de las líneas generales de una investigación que aborda la influencia de los programas infantiles emitidos en televisión en una audiencia entre 6 y 8 años, es decir, de los cursos de 1º y 2º de Educación Primaria. En concreto, este estudio lo hemos centrado en las series de “Prodigiosa: Las aventuras de Ladybug” y “Peppa Pig”, teniendo en cuenta los consumos de audiencia en esas franjas de edad y la gran acogida con la que cuentan estas series animadas entre el público infantil que consume televisión. Escribir sobre la influencia de la televisión en los niños y sus efectos tanto positivos como nocivos no resulta tarea fácil. Las reflexiones fácilmente se desplazan hacia el terreno de los tópicos y, en ocasiones, hacia la queja por la evidente falta de deontología en algunos medios (especialmente en los audiovisuales) a la hora de tratar la información sobre este colectivo tan vulnerable, como son los menores de edad. ¿Se conoce realmente la dieta audiovisual que está nutriendo la personalidad de niños y preadolescentes a diario?

En el contexto actual en el que nos encontramos, donde los medios de comunicación adquieren un gran protagonismo en el proceso de socialización de los más pequeños, la televisión –a través de sus diferentes dispositivos y sus múltiples accesos a la programación deseada con servicios como la televisión a la carta, por ejemplo- ocupa un papel destacado en la vida de muchos de estos menores. Por tanto, resulta de vital importancia conocer qué contenidos se transmiten desde estas pantallas y el modo en el que pueden interferir en la educación y adquisición de valores durante la infancia.

El objetivo principal de esta investigación es analizar los valores de *responsabilidad, habilidades sociales, resolución de conflictos, amistad, respeto y aceptación del otro*, así como las conductas que los niños reciben a partir de estos relatos audiovisuales de ficción. Para ello, hemos hecho un repaso por el marco teórico que incluye la televisión y su historia; la televisión educativa; el consumo de televisión y los valores de los niños de 1º y 2º de Educación Primaria; y un análisis de los valores que conforman nuestro objeto de estudio, así como de las series “Prodigiosa: Las aventuras de Ladybug” y “Peppa Pig”.

En los últimos años el consumo televisivo de los niños en casa ha aumentado de forma considerable ya que en muchos hogares hay acceso a la televisión en casi todas las habitaciones. Esto hace que cada miembro de la familia vea distintos programas. Prefieren ver solos la televisión en vez de compartir ese momento con el resto de los miembros de la familia. Cada vez hay más aparatos electrónicos en casa, lo que conlleva a un mayor interés por parte de los niños hacia todos los medios tecnológicos. En muchas ocasiones, los padres y educadores no son conscientes del fuerte consumismo que genera la televisión de los 6 a los 8 años. Supone que dejen de lado muchas otras actividades bastante más productivas para ellos, ya que tienden a ocupar sus ratos de ocio frente al televisor.

En cuanto a la metodología implementada en este estudio, combinamos procedimientos cualitativos y cuantitativos propios de la investigación social. En primer lugar, hemos tomado en consideración una muestra representativa de los escolares de la Comunidad de Madrid para realizar encuestas a siete centros de la zona sur de Madrid (cuatro centros públicos, dos centros concertados y uno privado) durante el curso académico 2017-2018. Y, en segundo lugar, hemos llevado a cabo dos grupos de discusión, uno con niños y niñas de 1º de Educación Primaria y otro con estudiantes de 2º de Primaria.

Entre las principales conclusiones que pretendemos obtener de este estudio, se encuentran las de confirmar la importancia de la televisión en el día a día de los menores y la influencia de sus contenidos y valores, especialmente a través de la identificación con los personajes. Ante este protagonismo de los medios de comunicación, y la televisión especialmente durante estos primeros años de infancia, es necesario concienciar a las familias sobre la importancia que tienen como principal agente de socialización y de transmisión de valores. Y también la formación de estas haciéndoles partícipes de un conocimiento sobre la imagen audiovisual, a la par que el control y análisis de los contenidos televisivos consumidos en sus hogares, ajustándose más a las características psicoevolutivas de los menores.

**Palabras clave:** televisión, infancia, programación infantil, valores, dibujos animados.

## Abstract

Messages and TV contents take an essential place in children's lives. It's a fact that kids spend many hours exposed to the TV screen. Some statistics reveal that this amount of time is similar to the amount of time children spend at school. In some cases, the time in front of the TV is longer than the time they devote to their family, friends or doing leisurely activities.

In this essay we inform about some of the lines of research that deal with the influence of cartoons addressed to 6 and 8-year-old children. This means we are talking about first year and second year students in Primary Education. This study is specifically based on the cartoons: "Prodigiosa: Las aventuras de Ladybug" and "Peppa Pig". We are taking into account the audience within these age brackets and the success that these cartoons have among the young spectators. Writing about how television influences children and its effects is not an easy task. Our reflections can easily be influenced by topics and by the lack of professional ethics in the media with regards to vulnerable, underage children. Are we fully aware of the TV programming that is nourishing our children's personalities?

In the actual context, media has a great influence in children's social processes. Television takes an essential place in many of our infants' lives through its different devices and its programming services. Furthermore, this is why knowing what is being broadcast is so important. It is also convenient to know how this content might interfere in education and in the transmission of values.

The main objective in this essay is to analyse the following values: responsibility, social skills, conflict resolution, friendship, respect and acceptance. In order to achieve it, we have researched the law that deals with the following topics: television and its history, educational television, television consumption and children's values in their first and second years of Primary Education. This research also includes the values proposed for this study and the cartoons: "Prodigiosa: Las aventuras de Ladybug" and "Peppa Pig".

In the last years, infant television consumption at home has increased considerably because most households have a device in all rooms. This allows each family member to watch different shows at the same time. People prefer watching television on their own instead of sharing this time with their relatives. The quantity of electronic devices has increased, which has caused children to have an increased interest in information and communication technologies. Usually, parents and educators do not realize the amount of

consumerism that television generates amongst the individuals in the age bracket being studied. As a consequence, children tend to spend their free time watching television rather than participating in other activities.

Regarding methodology implemented in this research, we have combined qualitative and quantitative procedures used in social studies. First, we have taken into consideration a representative sample of students in the Community of Madrid. Surveys have been carried out in seven schools within the south suburban area of the Autonomous Community (four state schools, two state-funded schools and one public school) during the 2017-2018 school year. Then, we developed two groups of discussion, one made up of first year of primary students, and one made up of second year of primary students.

The main conclusions that we try to obtain from this research are to confirm the importance of television in the student's daily routines and the influence their contents and values have on them, especially when they identify themselves with the characters. Media and television exposure amongst youth is so predominant that it is essential to inform families of their principle role as a means of socialization and value transmitters. Also, it is essential to show them how to take an active part in their knowledge of the visual image, to control and analyse contents seen in their homes and to ensure that the content is suitable for the brain development of their children.

**Key words:** television, childhood, children's broadcasting, values, cartoons.





# Índice de contenidos

Agradecimientos.....	21
Introducción .....	23
Objeto de estudio .....	25
Hipótesis general .....	27
Hipótesis específicas .....	29
Objetivo general .....	31
Objetivos específicos .....	33
Metodología y fuentes .....	35

## PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

<b>CAPÍTULO 1: SUPUESTOS TEÓRICOS DE LA TELEVISIÓN .....</b>	<b>41</b>
1.1. La televisión y su relación con los valores .....	43
1.2. Funciones de la televisión pública .....	44
1.3. La historia de la televisión en España .....	45
1.4. La producción y la programación televisiva.....	51
1.4.1. Tipos de emisoras de televisión.....	51
1.4.2. La programación televisiva .....	52
1.4.2.1. Informativos .....	52
1.4.2.2. Magazines / Reality-shows .....	52
1.4.2.3. Musicales .....	53
1.4.2.4. Culturales, divulgativos o documentales .....	54
1.4.2.5. Concursos .....	54
1.4.2.6. Deportes.....	55
1.4.2.7. Programas infantiles y dibujos animados .....	55
1.4.2.8. Dramáticos. Telefilms .....	55
1.5. Evolución de la televisión .....	56
1.5.1. Televisión internacional .....	56
1.5.2. Televisión por cable .....	56
1.5.3. Las televisiones locales .....	57
1.5.4. La Televisión Digital Terrestre .....	57
1.5.5. Televisión e Internet .....	58

1.6.	Normativa en televisión .....	59
1.6.1.	Legislación internacional .....	59
1.6.2.	Legislación europea .....	59
1.6.3.	Legislación nacional .....	60
1.6.4.	Legislación autonómica .....	60
<b>CAPÍTULO 2: LA TELEVISIÓN EDUCATIVA .....</b>		<b>61</b>
2.1.	Concepto .....	63
2.2.	Dimensiones .....	64
2.3.	Modelos .....	66
2.3.1.	Televisión escolar (1968-1970) .....	67
2.3.2.	La Asociación de Televisiones Educativas y Culturales Iberoamericanas (ATEI) .....	68
2.4.	Elementos .....	69
2.5.	Interés educativo de la televisión y sus programas .....	70
2.6.	El papel de la escuela en la sociedad de la información televisiva. La educación contemporánea en televisión .....	72
<b>CAPÍTULO 3: EL CONSUMO DE TELEVISIÓN Y LOS VALORES EN NIÑOS DE 1º Y 2º DE EDUCACIÓN PRIMARIA .....</b>		<b>79</b>
3.1.	Estudios sobre el consumo de televisión en niños .....	81
3.2.	Audiencias activas .....	87
3.3.	Valores que se trabajan en la escuela con los niños de 1º y 2º de Educación Primaria .....	89
3.4.	Contenidos del área de “Valores sociales y cívicos” .....	90
<b>CAPÍTULO 4: PLANTEAMIENTO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>		<b>93</b>
4.1.	Contextualización de la investigación y situación del tema en la actualidad .....	95
4.2.	Características del objeto de estudio .....	99
4.3.	“Prodigiosa: Las aventuras de Ladybug” .....	100
4.4.	“Peppa Pig” .....	109
4.5.	Análisis y definición de los valores del objeto de estudio .....	116
4.5.1.	Responsabilidad .....	116
4.5.2.	Habilidades sociales .....	118
4.5.3.	Resolución de conflictos .....	121
4.5.4.	Amistad .....	123
4.5.5.	Respeto .....	125
4.5.6.	Aceptación / rechazo del otro (aceptación / rechazo social) .....	127
4.6.	Valores reflejados en “Prodigiosa: Las aventuras de Ladybug” y “Peppa Pig” ..	129
4.7.	Análisis de los valores presentes en los fragmentos visualizados en los grupos de discusión .....	132

## **SEGUNDA PARTE:**

### **MARCO EMPÍRICO DE LA INVESTIGACIÓN**

<b>CAPÍTULO 5: DISEÑO Y FUNDAMENTACIÓN DEL ESTUDIO DE CAMPO.....</b>	<b>143</b>
5.1. Justificación de la investigación .....	145
5.2. El diseño de la investigación .....	145
5.2.1. Proceso .....	146
5.3. La muestra .....	150
5.3.1. Localidades del estudio .....	150
5.3.2. Descripción y contexto de los entornos escolares.....	151
5.3.2.1. Centros A, E y F .....	151
5.3.2.2. Centro B .....	151
5.3.2.3. Centro C .....	151
5.3.2.4. Centro D .....	152
5.3.2.5. Centro G.....	152
5.3.3. Los centros educativos .....	152
5.3.4. Los alumnos .....	155
5.4. Metodología investigativa .....	155
 <b>CAPÍTULO 6: ANÁLISIS CUANTITATIVO DE LOS DATOS .....</b>	 <b>161</b>
6.1. Datos de los cuestionarios de los centros .....	164
6.1.1. Variable 1: Televisión en la habitación del menor .....	164
6.1.2. Variable 2: Permiso de los padres para ver la televisión.....	167
6.1.3. Variable 3: Compañía frente a la televisión .....	168
6.1.4. Variable 4: Frecuencia con la que ven “Prodigiosa: Las aventuras de Ladybug” .....	170
6.1.5. Variable 5: Responsabilidad en “Prodigiosa: Las aventuras de Ladybug” ..	172
6.1.6. Variable 5: Responsabilidad personal .....	174
6.1.7. Variable 6: Habilidades sociales en “Prodigiosa: Las aventuras de Ladybug” .....	176
6.1.8. Variable 6: Habilidades sociales personales.....	178
6.1.9. Variable 7: Resolución de conflictos en “Prodigiosa: Las aventuras de Ladybug” .....	180
6.1.10. Variable 7: Resolución de conflictos personales .....	182
6.1.11. Variable 8: Frecuencia con la que ven “Peppa Pig” .....	184
6.1.12. Variable 9: Amistad en “Peppa Pig” .....	186
6.1.13. Variable 9: Amistad personal.....	188
6.1.14. Variable 10: Respeto en “Peppa Pig” .....	190
6.1.15. Variable 10: Respeto personal .....	192
6.1.16. Variable 11: Aceptación del otro en “Peppa Pig” .....	194
6.1.17. Variable 11: Aceptación personal del otro .....	196
 <b>CAPÍTULO 7: ANÁLISIS CUALITATIVO DE LOS DATOS.....</b>	 <b>201</b>
7.1. Técnica cualitativa de investigación: Los grupos de discusión.....	203
7.2. Características de los grupos de discusión del estudio .....	205

7.2.1. Grupo de discusión 1 .....	207
7.2.2. Grupo de discusión 2.....	208
7.3. Puesta en marcha de los grupos de discusión .....	210
7.4. Análisis cualitativo .....	213
7.4.1. Variables .....	218
7.4.1.1. La etapa de 1º y 2º de Educación Primaria (de 6 a 8 años).....	218
7.4.1.2. Género de los menores.....	218
7.4.2. Afición e interés por la televisión .....	224
7.4.3. Serie preferida o tipos de series .....	225
7.4.4. Televisión en la habitación .....	226
7.4.5. Frecuencia con la que ven la televisión .....	227
7.4.6. Importancia de la televisión .....	229
7.4.7. Permiso para ver la televisión .....	231
7.4.8. Compañía frente a la televisión.....	233
7.4.9. Personajes favoritos de “Prodigiosa: Las aventuras de Ladybug” .....	236
7.4.10. Valores tratados en el estudio de campo .....	240
7.4.10.1. Responsabilidad .....	240
7.4.10.2. Habilidades sociales .....	243
7.4.10.3. Resolución de conflictos.....	250
7.4.10.4. Amistad .....	256
7.4.10.5. Respeto.....	261
7.4.10.6. Aceptación / rechazo del otro (aceptación / rechazo social) ..	265
<b>CAPÍTULO 8: CONCLUSIONES .....</b>	<b>273</b>
8.1. Conclusiones de la encuesta .....	275
8.2. Conclusiones de los grupos de discusión .....	278
8.3. Reflexión personal .....	283
<b>Referencias bibliográficas .....</b>	<b>287</b>

#### **Anexos (en CD)**

Anexo I.	Normativa en televisión
Anexo II.	Código de autorregulación de las cadenas de televisión
Anexo III.	Conclusiones y recomendaciones sobre principios para la autorregularización
Anexo IV.	Contenidos, criterios de evaluación y estándares para Educación Primaria de “Valores sociales y cívicos”
Anexo V.	Programación de <i>Disney Channel</i> y <i>Clan</i>
Anexo VI.	Encuesta aplicada
Anexo VII.	Calendario de encuestas y grupos de discusión en centros
Anexo VIII.	Autorizaciones de trabajo en los centros
Anexo IX.	Datos estadísticos de matrícula de alumnos
Anexo X.	Análisis de la cuestión 17 abierta del cuestionario
Anexo XI.	Transcripciones

# Índice de figuras

<b>Figura 1:</b>	Consumo de televisión e Internet de los menores (porcentaje).....	84
<b>Figura 2:</b>	Número de horas que los menores consumen televisión e Internet .....	85
<b>Figura 3:</b>	Lugar y dispositivos con los que los menores ven la televisión .....	86
<b>Figura 4:</b>	Primer dibujo concepto de Ladybug .....	100
<b>Figura 5:</b>	Marinette y Ladybug / Adrián y Cat Noir .....	101
<b>Figura 6:</b>	Ladybug y Cat Noir .....	101
<b>Figura 7:</b>	Marinette .....	102
<b>Figura 8:</b>	Ladybug .....	103
<b>Figura 9:</b>	Adrián .....	103
<b>Figura 10:</b>	Cat Noir .....	103
<b>Figura 11:</b>	Lepidóptero .....	103
<b>Figura 12:</b>	Tikki .....	104
<b>Figura 13:</b>	Plagg .....	104
<b>Figura 14:</b>	Nooroo .....	104
<b>Figura 15:</b>	Plagg, Adrián, Marinette y Tikki .....	104
<b>Figura 16:</b>	Alya .....	105
<b>Figura 17:</b>	Chloé .....	105
<b>Figura 18:</b>	Sabrina .....	106
<b>Figura 19:</b>	Nino Lahiffe .....	106
<b>Figura 20:</b>	Maestro Fu .....	107
<b>Figura 21:</b>	Gabriel Agreste .....	107
<b>Figura 22:</b>	<i>Peppa Pig</i> y su familia saltando en los charcos .....	110
<b>Figura 23:</b>	<i>Peppa Pig</i> con su familia y amigos .....	111
<b>Figura 24:</b>	<i>Peppa Pig</i> en una fiesta con sus amigos.....	111
<b>Figura 25:</b>	<i>Peppa Pig</i> .....	112
<b>Figura 26:</b>	Geroge Pig .....	112
<b>Figura 27:</b>	Mamá Pig .....	113
<b>Figura 28:</b>	Papá Pig.....	113
<b>Figura 29:</b>	Abuela Pig .....	114
<b>Figura 30:</b>	Abuelo Pig .....	114
<b>Figura 31:</b>	Tía Pig, Tío Pig, Chloe Pig y Alexander Pig .....	115
<b>Figura 32:</b>	Suzy Sheep .....	115
<b>Figura 33:</b>	Escena de amistad y afecto mutuo entre <i>Ladybug</i> y <i>Cat Noir</i> .....	130
<b>Figura 34:</b>	Fotogramas de las escenas de “Prodigiosa: Las aventuras de Ladybug” visualizadas con los grupos de discusión .....	132

<b>Figura 35:</b>	Fotogramas de las escenas de “Prodigiosa: Las aventuras de Ladybug” visualizadas con los grupos de discusión .....	133
<b>Figura 36:</b>	Fotogramas de las escenas de “Prodigiosa: Las aventuras de Ladybug” visualizadas con los grupos de discusión .....	134
<b>Figura 37:</b>	Fotogramas de las escenas de “Prodigiosa: Las aventuras de Ladybug” visualizadas con los grupos de discusión .....	135
<b>Figura 38:</b>	Fotogramas de las escenas de “Peppa Pig” visualizadas con los grupos de discusión .....	136
<b>Figura 39:</b>	Fotogramas de las escenas de “Peppa Pig” visualizadas con los grupos de discusión .....	137
<b>Figura 40:</b>	Fotogramas de las escenas de “Peppa Pig” visualizadas con los grupos de discusión .....	138
<b>Figura 41:</b>	Fotogramas de las escenas de “Peppa Pig” visualizadas con los grupos de discusión .....	139
<b>Figura 42:</b>	Fotogramas de las escenas de “Peppa Pig” visualizadas con los grupos de discusión .....	140
<b>Figura 43:</b>	Ubicación en el mapa de las localidades de <i>Fuenlabrada, Móstoles y Alcorcón</i> .....	151
<b>Figura 44:</b>	¿Tienes televisión, ordenador, tablet... para ver la televisión en tu habitación? .....	165
<b>Figura 45:</b>	¿Mamá o papá te dejan ver la televisión siempre que quieras? .....	167
<b>Figura 46:</b>	¿Ves la televisión acompañado de alguna persona mayor o solo? .....	169
<b>Figura 47:</b>	¿Cuándo ves “Prodigiosa: Las aventuras de Ladybug”? .....	171
<b>Figura 48:</b>	¿ <i>Adrián</i> es un chico bueno? .....	173
<b>Figura 49:</b>	¿Cómo eres tú? .....	175
<b>Figura 50:</b>	¿ <i>Marinette</i> perdona a todos sus compañeros y compañeras? .....	177
<b>Figura 51:</b>	¿Pides perdón a tus compañeros o compañeras cuando haces alguna cosa mal? .....	179
<b>Figura 52:</b>	¿ <i>Chloé</i> es amable con todos sus compañeros y compañeras? .....	181
<b>Figura 53:</b>	¿Eres amable y no discutes cuando juegas con tus compañeros y compañeras? .....	183
<b>Figura 54:</b>	¿Cuándo ves “Peppa Pig”? .....	185
<b>Figura 55:</b>	¿ <i>Peppa Pig</i> cuida y ayuda a sus amigos y amigas? .....	187
<b>Figura 56:</b>	¿Cuidas y ayudas a tus amigos y amigas? .....	189
<b>Figura 57:</b>	¿ <i>Peppa Pig</i> respeta a todo el mundo? .....	191
<b>Figura 58:</b>	¿Respetas a los demás? .....	193
<b>Figura 59:</b>	¿ <i>Peppa Pig</i> juega con el resto de sus amigos y amigas sin burlarse de ellos o ellas? .....	195
<b>Figura 60:</b>	¿Tienes algunos compañeros o compañeras con los que no juegas? .....	197

# Índice de tablas

<b>Tabla 1:</b>	Esquema básico del plan de trabajo .....	36
<b>Tabla 2:</b>	Lista de los volúmenes de DVD’s lanzados en Estados Unidos .....	108
<b>Tabla 3:</b>	Alumnos matriculados en 1º y 2º de Educación Primaria por Titularidad-Concierto. Comunidad de Madrid. Curso 2016-2017 .....	146
<b>Tabla 4:</b>	Datos de <i>Kantar Media</i> (5 de abril de 2018) .....	147
<b>Tabla 5:</b>	Programas más vistos por niños de 6 a 8 años (6 de abril de 2018) .....	148
<b>Tabla 6:</b>	Programas con más emisiones vistos por niños de 6 a 8 años (9 de abril de 2018) .....	149
<b>Tabla 7:</b>	Programas con más emisiones que niños de 6 a 8 años no conocen (9 de abril de 2018) .....	149
<b>Tabla 8:</b>	Cifras oficiales de población resultantes de la revisión del Padrón Municipal a 1 de enero de 2018 .....	150
<b>Tabla 9:</b>	Número de alumnos encuestados del Centro A .....	163
<b>Tabla 10:</b>	Número de alumnos encuestados del Centro B .....	163
<b>Tabla 11:</b>	Número de alumnos encuestados del Centro C .....	163
<b>Tabla 12:</b>	Número de alumnos encuestados del Centro D .....	163
<b>Tabla 13:</b>	Número de alumnos encuestados del Centro E .....	164
<b>Tabla 14:</b>	Número de alumnos encuestados del Centro F .....	164
<b>Tabla 15:</b>	Número de alumnos encuestados del Centro G .....	164
<b>Tabla 16:</b>	¿Tienes televisión, ordenador, tablet... para ver la televisión en tu habitación? .....	165
<b>Tabla 17:</b>	Porcentajes televisión en la habitación de los menores (centros públicos, concertados y privados) .....	166
<b>Tabla 18:</b>	¿Mamá o papá te dejan ver la televisión siempre que quieras? .....	167
<b>Tabla 19:</b>	Porcentajes permiso de las familias para dejar ver la televisión a los menores (centros públicos, concertados y privados) .....	168
<b>Tabla 20:</b>	¿Ves la televisión acompañado de alguna persona mayor o solo? .....	169
<b>Tabla 21:</b>	Porcentajes compañía de los adultos cuando los menores ven la televisión (centros públicos, concertados y privados) .....	170
<b>Tabla 22:</b>	¿Cuándo ves “Prodigiosa: Las aventuras de Ladybug”? .....	171
<b>Tabla 23:</b>	Porcentajes frecuencia con que los menores ven “Prodigiosa: Las aventuras de Ladybug” (centros públicos, concertados y privados) .....	172
<b>Tabla 24:</b>	¿ <i>Adrián</i> es un chico bueno? .....	173
<b>Tabla 25:</b>	Porcentajes presencia de la <i>responsabilidad</i> en “Prodigiosa: Las aventuras de Ladybug” (centros públicos, concertados y privados) ....	174
<b>Tabla 26:</b>	¿Cómo eres tú? .....	175
<b>Tabla 27:</b>	Porcentajes <i>responsabilidad personal</i> de los menores (centros públicos, concertados y privados) .....	176
<b>Tabla 28:</b>	¿ <i>Marinette</i> perdona a todos sus compañeros y compañeras? .....	177
<b>Tabla 29:</b>	Porcentajes presencia de las <i>habilidades sociales</i> en “Prodigiosa: Las aventuras de Ladybug” (centros públicos, concertados y privados) ....	178



<b>Tabla 30:</b>	¿Pides perdón a tus compañeros o compañeras cuando haces alguna cosa mal? .....	179
<b>Tabla 31:</b>	Porcentajes <i>habilidades sociales personales</i> de los menores (centros públicos, concertados y privados).....	180
<b>Tabla 32:</b>	¿Chloé es amable con todos sus compañeros y compañeras? .....	181
<b>Tabla 33:</b>	Porcentajes de la <i>resolución de conflictos</i> en “Prodigiosa: Las aventuras de Ladybug” (centros públicos, concertados y privados) ....	182
<b>Tabla 34:</b>	¿Eres amable y no discutes cuando juegas con tus compañeros y compañeras? .....	183
<b>Tabla 35:</b>	Porcentajes de la <i>resolución de conflictos personales</i> de los menores (centros públicos, concertados y privados) .....	184
<b>Tabla 36:</b>	¿Cuándo ves “Peppa Pig”? .....	185
<b>Tabla 37:</b>	Porcentajes de la frecuencia con la que los menores ven “Peppa Pig” (centros públicos, concertados y privados) .....	186
<b>Tabla 38:</b>	¿Peppa Pig cuida y ayuda a sus amigos y amigas? .....	187
<b>Tabla 39:</b>	Porcentajes de la presencia de la <i>amistad</i> en “Peppa Pig” (centros públicos, concertados y privados).....	188
<b>Tabla 40:</b>	¿Cuidas y ayudas a tus amigos y amigas? .....	189
<b>Tabla 41:</b>	Porcentajes de la presencia de la <i>amistad personal</i> de los menores (centros públicos, concertados y privados) .....	190
<b>Tabla 42:</b>	¿Peppa Pig respeta a todo el mundo? .....	191
<b>Tabla 43:</b>	Porcentajes de la presencia del <i>respeto</i> en “Peppa Pig” (centros públicos, concertados y privados).....	192
<b>Tabla 44:</b>	¿Respetas a los demás? .....	193
<b>Tabla 45:</b>	Porcentajes del <i>respeto personal</i> de los menores (centros públicos, concertados y privados).....	194
<b>Tabla 46:</b>	¿Peppa Pig juega con sus amigos o amigas sin burlarse de ellos o ellas? .....	195
<b>Tabla 47:</b>	Porcentajes de la presencia de la <i>aceptación del otro</i> en “Peppa Pig” (centros públicos, concertados y privados) .....	196
<b>Tabla 48:</b>	¿Tienes algunos compañeros o compañeras con los que no juegas? .....	197
<b>Tabla 49:</b>	Porcentajes de la presencia de la <i>aceptación personal del otro</i> por parte de los menores (centros públicos, concertados y privados) .....	198
<b>Tabla 50:</b>	Ventajas y limitaciones de los grupos de discusión .....	205
<b>Tabla 51:</b>	Escenas de “Prodigiosa: Las aventuras de Ladybug” y de “Peppa Pig” proyectadas en los grupos de discusión .....	213
<b>Tabla 52:</b>	Análisis del discurso .....	215
<b>Tabla 53:</b>	Comentarios de los menores sobre sus series favoritas.....	226
<b>Tabla 54:</b>	Comentarios de los menores sobre la visualización de la televisión en su habitación.....	227



## Agradecimientos

En este laborioso proceso de investigación, son muchas las personas que han aportado su granito de arena para que esta Tesis Doctoral haya dado su fruto.

Quiero comenzar estas líneas haciendo una mención especial a mi compañero de vida Alfonso, un pilar fundamental en este trabajo, y a él se lo dedico. Con la humildad que le caracteriza y su constante disposición y generosidad, me ha acompañado en todo momento en este largo camino. Ha dedicado mucho tiempo a escucharme, ayudarme y animarme en momentos de mucho esfuerzo. Gracias por hacer todo tan fácil y estar siempre a mi lado.

También a mis tres directores que han guiado este estudio: Fernando Peinado y Miguel, M<sup>a</sup> Rosario Limón Mendizábal y Leticia Porto Pedrosa. Me siento afortunada por haber contado con su ayuda, y sin su continua implicación no habría sido posible realizar esta investigación.

Asimismo, mi más sincero agradecimiento a todos y cada uno de los equipos directivos de los siete centros, que nos han permitido desarrollar el trabajo en sus respectivos colegios; a los profesores que nos han facilitado la tarea y no les ha importado la interrupción en sus clases; como no, a todos los niños y niñas que han realizado las encuestas y los grupos de discusión; y a todo el personal que nos ha atendido en estos centros. Sin sus aportaciones, la investigación tampoco hubiese salido a la luz.

Agradezco todos los datos aportados por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid; la medidora de audiencia *Kantar Media*; el Instituto Nacional de Estadística (INE); y los Ayuntamientos de Fuenlabrada, Móstoles y Alcorcón.

Gracias a mi familia, en especial a mi madre, todo un ejemplo de bondad. Ella me muestra, cada día, su cariño y entrega para ayudarme y alcanzar cualquier meta. Ésta ha sido una de ellas.

Además, quiero recordar a mis amigos y compañeros, por la ayuda prestada y los ánimos que me han transmitido. Siempre han sabido comprender todo el tiempo dedicado.

*GRACIAS A TODOS*



# Introducción

A lo largo de este trabajo de investigación se desarrolla la influencia de los contenidos infantiles de televisión en una audiencia con edades comprendidas entre 6 y 8 años, es decir, de 1º y 2º de Educación Primaria. Cuando nos referimos a este medio somos conscientes de la trascendencia que puede llegar a tener para muchas personas y, especialmente, en el caso de los menores, como un tipo de público vulnerable. Según datos obtenidos en el borrador del informe anual de Barlovento Comunicación sobre *El Análisis Televisivo*, “el consumo de televisión crece en España en 2017” (*Europa Press.es*, 2018). Además, debido a los constantes avances tecnológicos de los últimos años, el acceso es mucho más fácil que tiempo atrás. Podemos visualizar programas televisivos no solo mediante el televisor, sino con múltiples dispositivos (tablet, móvil, ordenador, etc.), desde cualquier lugar y en todo momento. Las diferentes opciones de acceso, como los servicios de televisión a la carta, por ejemplo, nos lo permiten y facilitan enormemente, por lo que es mucho más sencillo para cualquier espectador. Los niños y niñas de 1º y 2º de Educación Primaria han nacido inmersos en esta revolución tecnológica y están en contacto permanente con los nuevos dispositivos desde edades muy tempranas. Por ello, se trata de una realidad que conocen bastante bien y suelen estar muy familiarizados con ella.

Pérez Alonso-Geta (2008) señala, desde una perspectiva psicopedagógica, que los medios audiovisuales son unas fuentes muy poderosas de información de las actitudes, valores y conductas convenientes, pero también de conductas inadecuadas. Este tipo de reflexiones nos hacen pensar que los mensajes y los contenidos televisivos ocupan un lugar esencial en la vida de los más pequeños. Se encuentran en pleno desarrollo cognitivo. También están adquiriendo el aprendizaje de valores y comportamientos de gran trascendencia para su etapa adulta. Ellos formarán parte de nuestra sociedad futura y los valores que aprendan en la infancia serán los que, generalmente, constituyan esa base sólida sobre la que asentarán sus pilares fundamentales en la etapa adulta. Por tanto, de ello depende que podamos tener una sociedad con una buena educación en valores.

De ahí nuestra inquietud por profundizar e investigar la influencia de esos mensajes de las pantallas mediante los valores, las conductas y los comportamientos de la audiencia en estas edades. Concretamente, hemos tomado como referencia dos de las

series más vistas según la medidora de audiencia *Kantar Media*: “Prodigiosa: Las aventuras de Ladybug” y “Peppa Pig”. Nuestro principal objetivo en este trabajo es analizar los valores de *responsabilidad, habilidades sociales, resolución de conflictos, amistad, respeto y aceptación del otro*, así como las conductas que los menores reciben a partir de estas series audiovisuales infantiles de ficción. Todos estos valores aparecen reflejados como contenidos en el Currículo de 1º y 2º de Educación Primaria de la Comunidad de Madrid.

En nuestro trabajo de investigación perseguimos un mayor conocimiento acerca de la posible influencia de “Prodigiosa: Las aventuras de Ladybug” y “Peppa Pig” en esos valores y conductas, así como el impacto que puedan generar en la adquisición de esas competencias, habilidades y valores esenciales. A partir de este objetivo general, hemos desglosado una serie de objetivos específicos que iremos desarrollando. Para ello, se ha implementado una metodología que incluye procedimientos cuantitativos y cualitativos. Como técnica cuantitativa, mediante el uso de la encuesta, se ha seleccionado una muestra a partir de cuatro centros públicos, dos concertados y uno privado. Un total de siete colegios, todos ellos ubicados en la zona sur de la Comunidad de Madrid. De esta manera, hemos podido analizar y comparar datos y resultados de centros situados en una zona similar con respecto a su población, pero distintos en cuanto características y tipo de centro (público, concertado y privado). En cuanto a las técnicas cualitativas, de modo complementario a esa recogida de datos en los centros educativos, hemos puesto en marcha dos grupos de discusión con menores de 1º y 2º de Educación Primaria.

La estructura de nuestro trabajo se divide en dos partes principales. En la primera, hacemos un recorrido por el marco teórico, es decir, tratamos la televisión y su historia, la televisión educativa, el tipo de consumo y las audiencias, los valores de los niños de 1º y 2º de Educación Primaria, el análisis de los valores que forman parte nuestro objeto de estudio, y las series “Prodigiosa: Las aventuras de Ladybug” y “Peppa Pig”. Y en la segunda parte, desarrollamos el marco empírico que incluye la justificación y diseño de la investigación, la descripción de la muestra, la metodología investigativa implementada en este estudio, el análisis cuantitativo y cualitativo de los datos que, finalmente, nos han facilitado extraer las principales conclusiones de nuestro trabajo.

## Objeto de estudio

En multitud de ocasiones hemos escuchado comentarios y noticias sobre el uso excesivo que muchos menores hacen del medio televisivo. Por ello, se nos ha planteado la duda de cómo les influirán los contenidos infantiles que visualizan, en sus actitudes, valores o comportamientos.

En muchos casos, existe demasiada falta de límites y control de los programas que están viendo por parte de las familias, a la vez que una desinformación en cuanto a los valores que les están transmitiendo. La televisión puede ser un instrumento de enseñanza muy poderoso, capaz de ayudar a los niños a asimilar conceptos rápida y fácilmente. Es muy importante que los padres se sienten frente a las diferentes pantallas junto a sus hijos, que seleccionen correctamente los programas atendiendo a la edad de los niños o que eviten los programas violentos, entre otros muchos aspectos.

Esa influencia de los contenidos infantiles emitidos en televisión en una audiencia de niños y niñas de 1º y 2º de Educación Primaria, es el objeto de estudio en torno al cual gira nuestro trabajo de investigación. Hemos tomado como referencia dos series infantiles de televisión: “Prodigiosa: Las aventuras de Ladybug” y “Peppa Pig”. A la hora de seleccionarlas, hemos tenido en cuenta los consumos de audiencia en esas edades y la gran acogida de estas dos series animadas entre el público infantil que consume televisión. La medidora de audiencia *Kantar Media* nos ha aportado esos datos oficiales de audiencia infantil.





## Hipótesis general

Nuestra hipótesis principal en esta investigación es:

H.G.1.- La consideración de que los programas infantiles televisivos de “Prodigiosa: Las aventuras de Ladybug” y “Peppa Pig” influyen sobre los niños y niñas de 1º y 2º de Educación Primaria en la adquisición de sus valores, comportamientos y actitudes.

Algunos planteamientos de teorías como la que detallamos a continuación, nos han hecho cuestionarnos la influencia del medio televisivo en niños y niñas de 1º y 2º de Educación Primaria (de 6 a 8 años):

El proceso de cultivo puede quedar resumido en las siguientes etapas: 1) los espectadores observan en la televisión un mundo que difiere sustancialmente del mundo real, tanto en lo referente al contenido de los hechos como en los papeles sociales; 2) los grandes consumidores de televisión experimentan un desplazamiento de la realidad, es decir, quedan influidos en su percepción de la realidad social por los contenidos televisivos; 3) las representaciones sociales presentes en el universo televisivo no absorben de manera selectiva (Lucas et al., 1999, p.234-235).

Vemos cómo concretamente esta teoría pone de manifiesto la influencia socializadora del medio televisivo. Por tanto, consideramos que estas aportaciones pueden ser interesantes y enriquecedoras para abordar nuestro objeto de estudio. Los menores que vamos a estudiar son fácilmente manipulables en sus pensamientos y creemos que este tema es conveniente estudiarlo, dada la gran importancia que están experimentando los medios en nuestra sociedad.



## Hipótesis específicas

A continuación, detallamos las siguientes hipótesis específicas que están relacionadas con cada uno de los objetivos específicos que detallaremos más adelante:

H.E.1. - Los niños y niñas pueden acceder a la televisión desde su habitación.

H.E.2. - Existe una escasez de normas por parte de las familias en cuanto al permiso para dejar ver la televisión a sus hijos, y la utilizan como un recurso para entretenerles.

H.E.3. - Los menores se sitúan frente al televisor solos y acceden a contenidos que no siempre son adecuados a su edad.

H.E.4. - Existen contenidos infantiles poco adecuados para los niños.

H.E.5. - Los mensajes televisivos influyen en distintos aspectos del proceso de configuración socioeducativa del menor.



## Objetivo general

Nuestro trabajo se enmarca entre el objeto de estudio y la investigación aplicada, con el fin de obtener una respuesta o respuestas claras y precisas al cumplimiento o incumplimiento del mismo. Persigue principalmente un objetivo general:

O.G.1.- Analizar la influencia de los contenidos televisivos infantiles en algunos valores, actitudes y comportamientos de los niños de 1º y 2º de Educación Primaria de la Comunidad de Madrid. Estos valores son, en concreto, seis de los que se trabajan en la escuela en estos dos cursos y que se recogen también en el Currículo de Educación Primaria de la Comunidad de Madrid:

1. Responsabilidad.
2. Habilidades sociales.
3. Resolución de conflictos.
4. Amistad.
5. Respeto.
6. Aceptación del otro.

Para analizar esta influencia, hemos seleccionado los dos programas con más audiencia en estas edades según datos aportados por *Kantar Media*: “Prodigiosa: Las aventuras de Ladybug” y “Peppa Pig”.

Hoy en día los medios de comunicación están muy presentes en nuestra sociedad y, también, en los niños. Ellos mismos pueden visualizar programas televisivos a cualquier hora del día, cosa que hace años era inviable. Por ello, nuestro estudio pretende conocer esa posible “fuerza” que tienen los programas televisivos que visualizan los niños en la adquisición de unos valores u otros.



## Objetivos específicos

Seguidamente, teniendo en cuenta estos aspectos que acabamos de señalar, vamos a detallar los principales objetivos específicos de esta investigación:

O.E.1.- Examinar el acceso al consumo de televisión en la habitación de los niños y niñas de 1º y 2º de Educación Primaria.

O.E.2.- Indagar si los padres permiten ver la televisión a sus hijos poniéndoles algún tipo de límite.

O.E.3.- Investigar si los niños de 1º y 2º de Educación Primaria permanecen solos o acompañados de un adulto frente a la pantalla.

O.E.4.- Analizar los contenidos televisivos infantiles de los programas que consumen con frecuencia los niños y la presencia de valores que deben adquirir en la escuela. Concretamente, nos centraremos en dos programas infantiles televisivos que consumen habitualmente en estas edades: “Prodigiosa: Las aventuras de Ladybug” y “Peppa Pig”.

O.E.5.- Estudiar la influencia que tienen los programas infantiles de “Prodigiosa: Las aventuras de Ladybug” y “Peppa Pig” en la adquisición de los valores de: *responsabilidad, habilidades sociales, resolución de conflictos, amistad, respeto y aceptación del otro*.

O.E.6.- Elaborar instrumentos de recogida de información adaptados al promedio de edad de los niños de la muestra que vamos a analizar.





## Metodología y fuentes

En esta investigación, hemos estudiado cómo influyen los contenidos televisivos infantiles de las series “Prodigiosa: Las aventuras de Ladybug” y “Peppa Pig” en la adquisición de valores de los niños de 1º y 2º de Educación Primaria. La elección de estas dos series infantiles de televisión se ha llevado a cabo con la ayuda de la medidora de audiencia *Kantar Media*, que nos ha facilitado la información de los programas infantiles con más audiencia en niños de entre 6 y 8 años, lo que equivale a alumnos de 1º y 2º de Educación Primaria. La selección de los seis valores de nuestro objeto de estudio, la hemos hecho teniendo en cuenta el Currículo de Educación Primaria de la Comunidad de Madrid. Estos valores están incluidos en la asignatura de “Valores Sociales y Cívicos” y son comunes en los dos cursos.

En el desarrollo de este estudio, hemos utilizado una metodología científica cuantitativa y cualitativa que incluye dos técnicas: una encuesta compuesta por 17 preguntas; y, como complemento a este trabajo empírico de recogida de datos, hemos llevado a cabo una metodología cualitativa específica mediante la implementación de dos grupos de discusión con niños de 1º y 2º de Primaria.

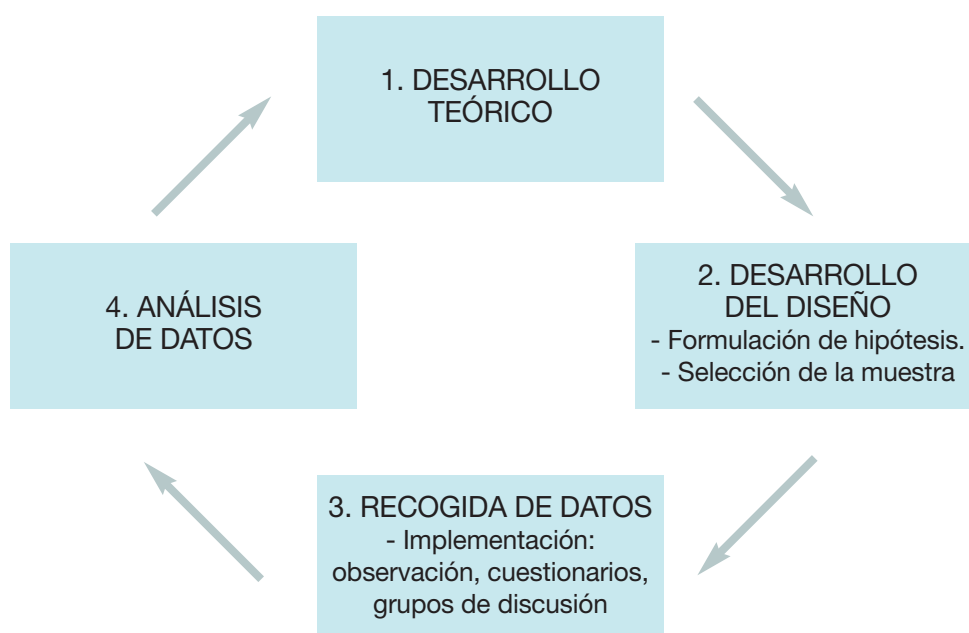
Antes de desarrollar estas dos técnicas, vamos a especificar nuestro plan de trabajo. Primeramente, realizamos una contextualización del tema en la actualidad con algunas referencias sobre de la influencia de la televisión en los menores. Esta contextualización la complementamos con una revisión bibliográfica y teórica para fundamentar el tema en cuestión, con un marco teórico que nos permitiese contrastar y profundizar la información de partida que disponíamos al principio.

A continuación, seleccionamos una muestra de 403 menores, teniendo muy presentes los datos oficiales de matrícula aportados por la Comunidad de Madrid, en los cursos de 1º y 2º de Educación Primaria tanto de centros públicos, como de concertados y privados. Una vez seleccionada esa muestra de forma rigurosa (en cuanto a porcentajes de alumnos para respetar los datos aportados por la Comunidad de Madrid, y buscando siempre la máxima validez y fiabilidad de la técnica), pasamos a la fase de contacto con los centros educativos que forman parte del objeto de estudio. De tal modo, que se distribuyeron las encuestas en los siete centros seleccionados para esa recopilación de datos necesaria para la investigación.

La fecha de realización tuvo lugar durante el mes de mayo de 2018. Esta información detallada aparece reflejada en el Anexo VII. Igualmente, seleccionamos un

grupo de 1º de Educación Primaria y otro de 2º y, en esas mismas fechas, pusimos en marcha los dos grupos de discusión (ambos formados por nueve menores). Por último realizamos el análisis de los resultados obtenidos y llegamos a unas conclusiones de los datos recogidos en el proceso de investigación. Es importante recordar la trascendencia del acceso al campo propio de la investigación, en nuestro caso el contacto y comunicación con los centros educativos. Gracias a ellos hemos registrado datos indispensables para que nuestro estudio pueda llegar a obtener unos resultados óptimos.

**Tabla 1. Esquema básico del plan de trabajo**



*Fuente: Elaboración propia.*

El estudio está fundamentalmente dentro de las coordenadas de la investigación cuantitativa y se combina con un estudio cualitativo a través de grupos de discusión. Al no ser paradigmas incompatibles y pudiendo ser flexibles, se combinan ambos modelos. Además, los grupos de discusión nos han permitido hacer una investigación más verídica y lograr una comprensión matizada de los resultados. Realizamos un grupo en 1º de Primaria y otro en 2º curso, con un total de 18 alumnos en los dos.

Vamos a especificar a continuación la técnica cuantitativa empleada: la encuesta. El tipo de cuestionario que aplicamos a los niños, incluido en el Anexo VI, se realizó de forma individual y por escrito, recogiendo los resultados directamente en las aulas de estos menores. La encuesta se compone de diecisiete cuestiones, dieciséis de ellas cerradas, y la última, con una pregunta abierta para que los encuestados respondieran libremente lo que considerasen. Para que la comprensión fuese más sencilla y se agilizase el proceso se diseñaron preguntas tipo test.

En cuanto a la elaboración del cuestionario, tuvimos presente el modo de formulación de la pregunta para evitar posibles confusiones. Las preguntas fueron directas, coloquiales y cerradas. Así se facilitó la comprensión teniendo en cuenta el intervalo de edad al que nos dirigimos, y únicamente pudieron elegir la opción más adecuada para ellos. El modo de responder a las preguntas fue en silencio, sin copiarse de los compañeros ni distraerse. Ante cualquier duda, las resolvimos tanto individualmente como al grupo en general. La mayoría de las cuestiones cerradas tienen tres opciones de respuesta. No obstante, también hay algunas dicotómicas, es decir, con dos alternativas: "sí" o "no". De esta manera se reducen más las opciones y las respuestas son más concretas. A la hora de registrar los resultados de las encuestas hemos utilizado tablas del programa Excel y las respuestas las hemos cuantificado con valores numéricos de 0, 1, 2, 3. Cada número está asociado a un valor distinto que aporta la respuesta.

Como ya hemos comentado, para complementar esta parte cuantitativa de la investigación, también se ha desarrollado una parte de metodología cualitativa que se especifica además en el capítulo 7, propio del desarrollo de la investigación, en páginas posteriores. La técnica que hemos empleado son dos grupos de discusión con niños de 1º y 2º de Primaria. En la implementación de los dos grupos de discusión, se ha incluido el visionado varios fragmentos de "Prodigiosa: Las aventuras de Ladybug" y "Peppa Pig". De esta forma hemos podido recoger datos que nos han aportado los menores de una forma mucho más directa y cercana. Este registro de datos nos ha ayudado a contrastar la información con la obtenida en las encuestas. Las transcripciones de estas dos reuniones grupales están incluidas en el Anexo XI y también en el archivo "transcripciones" incluido en el CD. Esta combinación de procedimientos metodológicos cuantitativos y cualitativos nos aportará una mayor riqueza en cuanto a los datos obtenidos, y así obtener unas conclusiones más firmes en nuestro objeto de estudio.

En la elaboración de este trabajo de investigación también hemos tomado como referencia fuentes bibliográficas, hemerográficas, electrónicas, revistas especializadas y publicaciones científicas (relacionadas con el ámbito de la Comunicación, la Educación, las Ciencias Sociales...). Hemos consultado anuarios, diccionarios o enciclopedias especializadas, así como el contacto directo con algunos de los autores y expertos tomados como referencia en nuestra bibliografía. Nos han dado orientaciones y pautas enriquecedoras que hemos tenido en cuenta. Las referencias bibliográficas utilizadas han sido prácticamente en español e inglés. El material que hemos recopilado en Congresos y Seminarios a los que hemos asistido, nos ha ayudado también a modelar algunos de nuestros planteamientos. Sin embargo, hemos encontrado bastantes dificultades en la búsqueda de bibliografía relacionada con el tema que pretendemos abarcar en nuestro estudio. La documentación sobre las series de "Prodigiosa: Las aventuras de Ladybug" y "Peppa Pig" nos ha resultado bastante escasa, dada su actualidad fundamentalmente, al igual que no hemos encontrado una gran cantidad de estudios e investigaciones que aborden algunos de los valores que hemos analizado en este trabajo. Reconocemos que quizá haya algún aspecto relevante que hubiese podido ser más desarrollado en estas páginas, pero consideramos que el tratamiento metodológico y así como el corpus central de este trabajo ha sido todo lo completo y exhaustivo que hemos podido realizar, teniendo en cuenta los objetivos de partida y sin desbordar las características propias de este trabajo de investigación.



Primera parte.

## **MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN**



# Capítulo 1: SUPUESTOS TEÓRICOS DE LA TELEVISIÓN





## 1.1. La televisión y su relación con los valores

Puesto que nuestro trabajo se centra en la influencia de los contenidos televisivos infantiles en menores, creemos conveniente realizar un estudio de la televisión y su relación con la transmisión de valores. Para ello, hemos tenido en consideración una publicación de Medrano, Cortés y Palacios (2007), "La televisión y el desarrollo de valores". En este aspecto, según estos autores, hay que tener presentes tres dimensiones: los contenidos, el propio medio, y el lenguaje. En nuestro caso, la dimensión que más nos interesa es la relacionada con el trabajo de los valores mediante los contenidos, pero vamos a detallar también algunos estudios desarrollados con respecto a la televisión como medio y lenguaje.

Primeramente, en cuanto a la televisión como medio hay que destacar su poder educativo. Anderson, Huston, Schmitt, Linebarger y Wright (2001) realizaron un estudio longitudinal con 570 niños de 5 años. Pasados otros cinco años, volvieron a realizar el estudio con ellos y demostraron que los menores que más tiempo dedicaron a ver la televisión, obtuvieron mayores puntuaciones en algunas disciplinas y actitudes. No obstante, también hay críticas por parte de algunos investigadores en cuanto a la televisión como medio. Consideran que las tertulias familiares, los juegos o las actividades al aire libre, entre otras que fomentan la unión familiar, son reemplazadas por la televisión.

Por otro lado, con respecto al tipo de lenguaje televisivo, este medio unifica en un único escenario sensorial la imagen visual, la palabra, el movimiento y la imagen musical (Beentjes, Koning y Huysmans, 2001; Petty, Priester y Briñol, 2002; Buckingham, 2003). La televisión permite visualizar imágenes en acción fusionadas con mensajes auditivos. Por ello, facilita el aprendizaje observacional mediante el cual, los telespectadores pueden reproducir patrones de conducta de mucha complejidad al visualizar los modelos. Este aprendizaje puede desarrollarse tanto si existe un refuerzo positivo como negativo.

La última dimensión que nos queda por analizar, y que es la que más nos incumbe en nuestro estudio, es la referente a los contenidos presentes en el medio televisivo. Existen múltiples estudios que demuestran la influencia de la televisión como un modelo de aprendizaje, en cuanto a los comportamientos en las etapas de la infancia y de la adolescencia. No obstante, muchas de estas investigaciones han sido desarrolladas teniendo en cuenta la visualización de actos violentos (Bryant y Zillmann, 2002; Ward, 2003), y también otros que fomentan valores materialistas y consumistas (Cheung y Chan, 1996). Las conclusiones a las que llegaron estos trabajos fueron que los niños que ven normalmente

conductas disruptivas como, por ejemplo, escenas de violencia, consumismo o sexo soez en televisión, presentan un mayor número de comportamientos agresivos, materialistas o con sexualidad inapropiada. Sin embargo, también se demostró que si la violencia es injustificada, disminuyen las conductas agresivas por parte de los sujetos (Hoyt, 1970; Berkowitz y Powers, 1979; Palmer y Dorr, 1980).

Krcmar y Cooke (2001) hicieron un estudio basándose en una muestra de 184 niños, con una media de edad de 7 años. Demostraron que existe una relación entre el razonamiento moral de los niños y la percepción de la violencia televisiva. Cuanto mayor es la edad, los menores perciben con más facilidad los motivos e intenciones de las otras personas. En cambio, los niños más pequeños tienden a "vengar" las malas acciones que se producen. No obstante, está demostrado que la edad de la audiencia y el contexto de la acción, son factores de gran importancia en lo que respecta a la influencia que tienen los comportamientos violentos en las conductas de los niños y adolescentes.

Raffa (1983) realizó un estudio con menores de entre 6 y 12 años de edad. Con ellos aplicó la técnica del análisis de contenido y estudió algunas narraciones televisivas y su influencia en el desarrollo moral de estos niños. Sus conclusiones fueron que los valores antisociales estaban presentes en mayor medida que los positivos. Sin embargo, señala que los contenidos televisivos también tienen conductas prosociales, como la prudencia o la preocupación por los demás. En su análisis, estas conductas positivas se repetían frecuentemente, por lo que podrían utilizarse en el terreno educativo. Rosenkoetter, Huston y Wright (1990), también pusieron en marcha un estudio con una muestra de estas edades (de 6 a 12 años), donde relacionaron el número de horas de visionado, el programa y la edad con el nivel de razonamiento moral. Su principal conclusión fue que la televisión no influye en los progresos morales ni activa los conflictos cognitivos, sobre todo en los niños más pequeños.

En otra investigación, en este caso de Low y Durkin (1998), se tomó una muestra de 96 menores de entre 6 y 12 años. Su conclusión fue que las series policíacas americanas benefician la capacidad de relacionarse casualmente (en mayor medida en edades más avanzadas).

Para concluir este epígrafe, destacamos la importancia de que los menores "reconozcan sus propios valores y contravalores en los contenidos visualizados. Así como que los perciban funcionales para sí mismos" (Medrano, Cortés y Palacios, 2007, p.317). Los contenidos televisivos constituyen un recurso para el aprendizaje.

## 1.2. Funciones de la televisión pública

Consideramos que el papel que desempeña la televisión en la sociedad en cuanto a transmisión de contenidos y valores tiene mucha solidez. Por ello, nos ha parecido oportuno reflejar en nuestro estudio sus funciones. Hemos tomado como referencia las aportaciones de Camacho Ordóñez (2003), que hace un estudio sobre la televisión pública de calidad, en el que desarrolla tres funciones fundamentales de la misma: informar, formar y

entretener. Según este autor, para lograr una televisión de calidad, es necesario que el servicio público cumpla con rigurosidad sus funciones, que consiga llegar a audiencias diversas y variadas, y que garantice el respeto de los principios establecidos en la ley.

Las funciones que debe cumplir la televisión pública son:

1. *Informar.* La televisión pública "debe garantizar el pluralismo y los derechos a la libertad de expresión, a la difusión, a informar y a ser informado, que son derechos fundamentales de los ciudadanos" (Camacho Ordóñez, 2003, p.31). En este sentido, Moragas y Prado (2001) también señalan que las televisiones públicas deben garantizar un sistema de comunicación, destinado a todos y no un sistema limitado de voces.
2. *Formar.* La televisión debe contribuir a la educación en valores cívicos, y evadir todo lo que pueda perjudicar la educación mediante contenidos poco adecuados. También educar los distintos gustos de la audiencia y fomentar la participación de todos los ciudadanos, para que los contenidos programados no estén destinados únicamente a los que normalmente visualizan la televisión. Es muy importante "educar, enseñar a ver la televisión y a entenderla, finalidad a la que debe coadyuvar incluso la enseñanza obligatoria" (Camacho Ordóñez, 2003, pp.32).
3. *Entretener.* La última función de la televisión pública es lograr el entretenimiento mediante la emisión de programas de calidad, atraer a la audiencia hacia los mismos y evitar la audiencia fácil. "Está, por otro lado, muy extendida (entre expertos, gestores, profesionales del sector, etc.) la teoría y la práctica de que para cumplir su misión de servicio público, el programador de la televisión pública debe tener un amplio margen de maniobra (canales, franjas, géneros...) y utilizar los espacios de entretenimiento para tirar del público hacia otros programas que son más genuinamente de servicio público" (Camacho Ordóñez, 2003, p.32). Desde esta perspectiva, el autor quiere transmitirnos que un programa conocido popularmente, y que tenga gran acogida por parte de la audiencia, puede llevar a los telespectadores a visualizar otros programas, que incluyen valores y contenidos propiamente del servicio público.

### 1.3. La historia de la televisión en España

La historia de la televisión ha sido ampliamente relatada por múltiples autores: Palacio (2001); Paz Rebollo y Montero (2015); Siles Fernández (2014), etc.

Este epígrafe ha sido desarrollado siguiendo de cerca las investigaciones llevadas a cabo por Gómez Olea (2010) y Hernández Vázquez (2017). Vamos a realizar un breve recorrido por esa extensa historia de la televisión en nuestro país. Aunque podríamos aportar más información sobre este tema, no consideramos demasiado trascendente su análisis en profundidad para nuestro objeto de estudio. Con el paso del tiempo, el terreno cultural

ha ido cambiando y evolucionado. Antiguamente vivíamos en la cultura de la palabra que recurría mucho a la memoria; después pasamos a la escritura; y más tarde a la cultura de la imagen. La escritura supuso un cambio importante en cuanto al perfeccionamiento de la técnica de expresión. Rompió los esquemas espacio-temporales permitiendo así leer lo que escribieron personas desde lugares lejanos hace muchos años. Sin embargo, la escritura era bastante complicada y elitista por lo que, paulatinamente, fue sustituida por la cultura de la palabra que ha permanecido vigente durante mucho tiempo. Finalmente, la ciencia contemporánea sustituyó la expresión y el pensamiento mediante la palabra y la escritura por el pensamiento a través de la imagen: primero por una imagen fija y más tarde por imágenes animadas y en movimiento.

Posiblemente, la cultura milenaria preincaica de Tiahuanaco fuera la primera que intentó comunicar mensajes a distancia sin que nadie se desplazara para llevarlos. En el mundo que nosotros conocemos, los griegos fueron los primeros en solucionar este problema. Utilizaban señales ópticas que se emitían y recibían desde torres de vigilancia. También las usaron para trasladar órdenes propias e información sobre los enemigos, los romanos, galos, cartagineses, indios y chinos. No obstante, como ya hemos señalado en un principio, la costumbre de transmitir noticias de actualidad se remonta a tiempos inmemoriales (como fenómeno paralelo al habla en el ser humano).

A lo largo del siglo XV, con el auge del comercio y las ciudades se originó una red de informadores. Los comerciantes y banqueros europeos necesitaban saber qué situación tenían los países con los que mantenían tratos comerciales. Así disminuirían sus posibles riesgos en los negocios, por lo que pagaban a informadores que les mantenían informados de los hechos nada más suceder. Por otra parte, las ciudades eran cada vez más pobladas e interesadas en conocer los acontecimientos que sucedían fuera de su área cotidiana, de modo que compraban cada vez más hojas informativas que vendían en la calle. Además, debido al auge de las nuevas tecnologías, el desarrollo de los transportes, la disminución del precio de la distribución postal o la necesidad de publicidad para industriales y comerciantes que necesitaban publicitar sus productos a escala nacional, comenzaron a aparecer y difundirse publicaciones populares especializadas en temas concretos que utilizaban ilustraciones y después fotografías.

Pues bien, después de esta breve historia de la televisión, pasamos al tema en cuestión. En concreto, fue el 28 de octubre de 1956 cuando se empezó a emitir televisión de forma regular en España. En un principio, *TVE* era una televisión local cuya cobertura únicamente se limitaba a Madrid. Tuvieron que pasar unos años para que todo el territorio español pudiera acceder a los programas televisivos: en 1959 en Castilla y León y Castilla La Mancha; en Valencia y Bilbao en 1960; en Galicia y Sevilla en 1961; y en Canarias en 1964 (en estas islas y en Bilbao las emisiones de los programas eran con un día de retraso).

En el año 1959, aparecieron los televisores en España y para el que los tenía era un lujo y un privilegio. Eran importados del extranjero, por lo que solo podía acceder a ellos un número muy reducido de la población española. A comienzos de la década de los 60, surgen planteamientos a nivel político para potenciar el consumo televisivo y facilitar la llegada de este medio a la sociedad. Por ello, a finales de estos años 60, la televisión ya había conseguido una cobertura bastante amplia en España. Aunque las cifras no son to-

talmente fiables, se calcula que alrededor del 40% de los hogares tenían televisión. Sin embargo, había mucha diferencia dependiendo de las zonas geográficas en las que nos encontrásemos: oscilaban entre el 75-80% en grandes ciudades como Madrid, Barcelona o el País Vasco, pero en las zonas rurales apenas alcanzaban el 25%.

Según algunas encuestas, sobre el año 1966, este medio ocupa el séptimo lugar en los deseos de posesión de bienes de consumo en las ciudades y, en cambio, el duodécimo en las zonas rurales. En estos años, para la población española, la necesidad de la televisión es menor que la de la radio, el agua caliente, la nevera eléctrica, la máquina de coser o la lavadora, aunque más que la moto, el coche o el teléfono -en los pueblos- (Palacio, 2001).

La segunda mitad de la década de 1960, constituye para *TVE* la "Edad de Oro". Esta época va desde la inauguración de Prado del Rey, en 1964, hasta la transición a la democracia. En estos años, la televisión se convirtió en la primera industria cultural del país. Su poder económico y social ha sido desde entonces muy superior al resto de medios (Hernández Vázquez, 2017). En poco más de una década, la televisión española se convirtió en un medio muy poderoso capaz de producir programas muy competitivos relacionados con diversos festivales de Europa. Es posible, que este auge del medio televisivo en España se debiera a la obtención de ingresos de los anuncios que se emitían. En otros países de Europa no se notó ese progreso puesto que la publicidad estaba prohibida y muy limitada.

En 1965, nace la segunda cadena de *TVE* (conocida como *UHF*) y sus emisiones prueba, que eran de tres horas cada día. En 1967, la parrilla del *UHF* tuvo su primera consolidación: una programación de tres horas diarias y cinco el fin de semana. Este horario tardó unos veinte años en ampliarse de forma significativa. En cuanto a la programación, se emitían espacios con una gran legitimación social como, por ejemplo, música clásica y muchos espacios de cine. Era la primera vez que la audiencia tenía acceso desde sus hogares a grandes films de la historia del cine, en muchos casos todavía no se habían proyectado en las salas.

*TVE2* supuso el comienzo de una cierta fragmentación, ya que se originó teniendo en cuenta los gustos e intereses de los espectadores pertenecientes a las clases medias urbanas que culturalmente eran más exigentes (Palacio 2006, p.317). *TVE1* era una cadena de programas más populares. En años posteriores, nacieron otros canales autonómicos que también se originaron para unas minorías amplias más cultivadas culturalmente.

La segunda cadena de *Televisión Española* funcionó durante mucho tiempo de forma independiente de las políticas de producción y programación del primer canal y fue ejemplo de calidad e innovación. Los programas de marcado carácter cultural y artístico, las series documentales, la ficción y los espacios musicales poblaron su parrilla. Una nueva generación de ilustres nombres de la creación de nuestro país como Iván Zulueta, José Luis Borau, Pío Caro Baroja, Ramón Massats, Pedro Olea, Mario Camus, Pilar Miró, Emilio Martínez Lázaro, entre otros -muchos procedentes de la Escuela Oficial de Cine- dotaron a la nueva televisión de una calidad, riesgo e innovación poco propios de la rancia cultura oficial del franquismo (Hernández Vázquez, 2017, p.72).

No obstante, el franquismo, siguiendo la línea de otros servicios públicos de televisión europeos, pretendía influir en la comunidad y sus dinámicas sociales con sus proyectos pedagógicos. La televisión era un medio trascendental en cuestiones políticas para la dictadura, así como en sus ideales de su pensamiento político.

El régimen franquista no daba demasiada prioridad en su agenda a este segundo canal de televisión, *TVE2*. Lo que se pretendía era que la oferta televisiva dirigida a las grandes audiencias de la primera cadena satisficiera sus expectativas ideológicas. Por este motivo, seguramente la segunda cadena se originó con medios bastante escasos y hasta el Mundial de fútbol de 1982, el *UHF* no tuvo una cobertura estatal propiamente dicha.

La segunda cadena fue durante muchos años autónoma e independiente de *TVE 1*, tanto en la política programática como de producción. Este hecho fue trascendental a la hora que conseguir los buenos resultados que alcanzó. Los profesionales del *UHF* no solo hicieron la Edad de Oro de la creación televisiva en España, sino también una edad de plata entre los años 1982 y 1986, aproximadamente.

Muchos realizadores de *TVE 2*, fueron prestigiosos y conocidos cineastas que dirigieron ficciones cinematográficas muy arriesgadas. También destacaron los programas de base musical, las series documentales y pedagógicas, espacios de arte y literatura, etc. Entre los muchos profesionales destacados en aquella "era dorada" se encuentran: Chicho Ibáñez Serrador, Félix Rodríguez de la Fuente o José María Íñigo.

La televisión concluye su época de auge con la crisis económica de los primeros años de la década de los 70 y también con el fallecimiento de Franco. El período conocido como la "Transición de la dictadura a la democracia", que abarca desde el año 1976 hasta 1982, es considerado muy importante pero no se ha dado a conocer lo suficiente la trascendencia que tuvo la televisión y su labor en el proceso político.

En la época de la Transición en *TVE*, se desarrollaron diversos cambios. Por un lado, se intentaron modificar los valores sociales impuestos por la dictadura a la sociedad española. Por otro lado, "se necesitó legitimar simbólicamente desde las antenas televisivas el incipiente régimen de libertades; para ello se creó un estatuto nuevo para la clase política y para sus actividades públicas al margen del rancio oficialismo del franquismo" (Gómez Olea, 2010, p.90). Por último, se intentó crear una política pedagógica de los nuevos valores democráticos mediante la producción de series.

Paz Rebollo y Montero (2015) analizan las versiones y usos de la historia en dos programas televisivos emitidos durante la Transición política española (*Tribuna de la Historia* y *La víspera de nuestro tiempo*). Realizan una valoración del formato, una selección de los temas tratados, de los invitados, y su trascendencia en el debate público mediante la prensa escrita. Desarrollan cómo en *TVE*, en la época de la Transición, mediante estos programas se buscaba mostrar una historia objetiva, y basada en el diálogo, con temas del pasado entre expertos con puntos de vista distintos. Se desarrollaba el coloquio entre opiniones distintas y se evitaba el formato documental del franquismo.

Pasamos ahora a la década de los 80, años en los que tuvo lugar la promulgación del Estatuto de la Radio y la Televisión, cuyo objetivo era crear una normativa jurídica de-



mocrática para organizar el conjunto del sistema televisivo de España. Sus disposiciones debían ser las mismas para *TVE* que para los canales privados. Este Estatuto, tiene como misión el control del quehacer televisivo por el gobierno que haya en ese momento (lo mismo ocurre con las normativas de las televisiones autonómicas). Actualmente, le sustituye la *Ley 17/2006 de la Radio y la Televisión de Titularidad Estatal*. El Estatuto de la Radio y la Televisión de 1980, es una "norma que queda derogada aunque seguirá siendo de aplicación a efectos previstos en la Ley reguladora del Tercer Canal de Televisión y en la *Ley de Televisión Privada*" (Rtve.es, 2014).

En esta década la década de los 80, se inició un aumento de las horas de emisión y también la ordenación del sistema teniendo presentes las cifras de audiencia. Además, se originaron las primeras televisiones autonómicas que formaron la FORTA (Federación de Televisiones Autonómicas): *EITB*, que se inauguró el 31 de diciembre de 1982; *TV3*, en enero de 1984; *TVGa* (Televisión de Galicia), en julio de 1985; *Canal Sur* (Andalucía) en 1987; *Telemadrid* (Madrid), en 1989; y *Canal 9* (Comunidad Valencia), en 1989. Estas televisiones autonómicas generaron una cohesión social de los territorios, y la audiencia de las distintas autonomías mostraba mucho interés en el visionado de ficciones locales propias. Si éstas eran en sus lenguas reforzaban los mecanismos de autoidentidad.

A principios de la década de los 90, se produjo un hecho de gran repercusión en el mercado televisivo español. Surgieron tres canales de televisión privada de cobertura estatal: *Antena 3*, en diciembre de 1989; *Tele 5*, en marzo de 1990; y *Canal +*, en septiembre de 1990. *Canal +* tenía codificada la programación más trascendente pero también disponía de cierto horario en abierto. Los poderes públicos se desentendieron de este tema, por lo que las cadenas de televisión y la industria publicitaria llegaron a un acuerdo para organizar el funcionamiento del sector, teniendo en cuenta los datos de audiencia facilitados por la empresa de audiometría *Sofres*.

En la primera década del año 2000, se produjo un gran cambio de la televisión en España. Hasta entonces destacaba una lógica (en Europa llamada de servicio público) que incidía cultural o políticamente en la audiencia. Las estrategias de programación que utilizaban los canales públicos estatales o autonómicos no tenían en cuenta las leyes del mercado. Los éxitos y fracasos de los programas no se medían por la audiencia o la publicidad lograda. A partir de ahora, la programación se realiza teniendo presentes las demandas e intereses de la audiencia. Lo que se pretende es conseguir la máxima audiencia posible, al menos generando un cierto equilibrio entre los costes de un programa y los beneficios publicitarios. Los programas destinados a los grandes consumidores de televisión tenían prioridad en las bandas horarias. Ya no se busca una programación equilibrada para todos los segmentos sociales, ni conseguir la máxima audiencia en cada franja horaria. Por ello, la gran mayoría de los programas visualizados por una audiencia minoritaria, se suprimieron de las parrillas o se incluyeron en horarios de poca audiencia de las televisiones generalistas, por ejemplo, el cine en blanco y negro o los programas infantiles que se emitían por la tarde. Los grandes consumidores, estadísticamente, eran las personas mayores, las zonas rurales o las clases bajas. Por ello, la oferta televisiva en estos años se inclinó hacia los gustos e intereses de esta mayoría de audiencia.

Un hecho importante que se produjo en esta primera década de los 2000, fue la aparición de programas de baja calidad en la televisión privada y que adquirieron gran protagonismo, con colaboradores e invitados que transmiten comportamientos y actitudes poco adecuadas.

En 2010, se suprimió la publicidad en *TVE* y apareció la nueva *Ley de Financiación 2009/59*, que solo permitía los patrocinios y anuncios que formasen parte del contenido que se emitía siempre que no hubiera un coste por esta presencia (Siles Fernández, 2014, p.283). La financiación marcó una nueva normativa a *TVE* (Gómez Olea, 2010):

1. No podía competir con realities o programas de corazón, como en las televisiones privadas. La programación de *TVE* debía prestar un servicio público, que incluía numerosos debates políticos pero no podía competir con las televisiones privadas ni con contenidos enfocados a conseguir el mayor número de audiencia. Su oferta era diferente ya que una parte era financiada por las cadenas privadas.

2. Se establecía como límite de emisión, para *TVE*, 70 películas de estreno al año en todos sus canales. La palabra "estreno" se refiere al primer pase en una televisión en abierto de películas ya exhibidas en salas de cine, que tengan entre dos y cuatro años de antigüedad desde la fecha en que se estrenaron.

3. El tiempo semanal dedicado a programas protagonizados por grupos políticos, sindicales y sociales debía ser de al menos 10 horas en horarios que no fuesen marginales. También debía retransmitir preferiblemente en directo los debates parlamentarios y programar debates electorales.

4. Los programas para menores debían ser emitidos entre las 17.00 y las 21.00 horas. Casi una tercera parte estaría destinado a niños de entre 4 y 12 años. Tras el apagón analógico, en abril de 2010, se difundirían también en bilingüe (al menos en español e inglés).

5. La Ley obligaba a subtítular el 90% de sus contenidos antes de 2013, con el fin de satisfacer las necesidades de los espectadores con discapacidad visual o auditiva. *TVE* también tendría que emitir un mínimo de 10 horas semanales de interpretación con lengua de signos y un número similar de audiodescripción.

Además, la Ley potenciaba la emisión de un mínimo del 60% de contenidos europeos durante la franja estelar, y exigía a *TVE* la inversión de un 20% más que las cadenas de televisión privadas en la producción de largometrajes, películas o documentales europeos. La televisión estatal no podía contratar más de un 30% a la misma compañía de las productoras privadas, a no ser que fueran empresas con un alto poder en el mercado o que tuvieran derechos audiovisuales exclusivos. En el plano deportivo también surgieron limitaciones para *TVE*. Solo podía emplear el 10% de su presupuesto anual a la compra de eventos deportivos que tuvieran mucho interés para la audiencia, excepto los Juegos Olímpicos y los Paralímpicos.

6. Con esta Ley, *TVE* debía de promover la cultura, el arte y la divulgación científica (sin anuncios), firmar convenios con diferentes grupos públicos de comunicación, y promocionar a través los canales internacionales de radio y televisión los intereses de España en el plano político y económico.



7. El hecho de que *TVE* no tuviera anuncios, aumentó el coste de los mismos en cadenas de televisión nacionales. Los costes del minuto publicitario aumentaron, ya que los anuncios podrían atraer más a la audiencia debido a la ausencia de publicidad de *TVE*.

8. Las televisiones privadas de pago debían aportar un 1,5 por ciento de sus ingresos.

En el año 2012, se hizo más notoria la crisis publicitaria en un nuevo mercado televisivo. Se había producido un reajuste del mercado publicitario debido fundamentalmente a la concentración de empresas y por la desaparición de la publicidad en *TVE*. Por este motivo los canales de *Mediaset* y *Atresmedia* estaban aumentando su rentabilidad; los avances en la *TDT* eran lentos; la línea editorial de *Antena 3* ya no competía con *Telecinco* por el "mundo rosa" y el sensacionalismo (Espí, 2011), y apostaba por la rentabilidad más que por el liderazgo de audiencias; los contenidos de muchos de los canales de *TDT* eran muy pobres, etc.

En 2013, la inversión publicitaria era muy baja y había serios problemas de financiación para las productoras y canales, incluso para *TVE*. Los dos grandes grupos, es decir, *Atresmedia* y *Mediaset España* eran las que dominaban. Las redes sociales y la televisión se retroalimentaban mutuamente.

Ya en 2014, la inversión publicitaria comenzaba a recuperarse. *Atresmedia-Mediaset* continuaba en auge. En este año se aprobó el proyecto de la *Ley General de las Telecomunicaciones*. Pero también se cerraron 9 canales de la *TDT* y *Telefónica* pasó a formar parte de la televisión de pago.

## 1.4. La producción y la programación televisiva

### 1.4.1. Tipos de emisoras de televisión

Las emisoras de televisión se pueden clasificar en varios tipos dependiendo de diversos criterios (Gómez Olea, 2010):

- 1) Atendiendo al tipo de empresa, la televisión puede ser: *privada* o *estatal*.
- 2) En lo referente al tipo de financiación: *publicitaria*, *abono de telespectadores*, *pública* o *mixta de doble vía*, es decir, publicitaria y con fondos del estado.
- 3) Según la programación: *generalista*, que engloba programas de todo tipo para todas las audiencias; o *temática*, que incluye programas específicos para un determinado tipo de audiencias.
- 4) Por el tipo de emisión: Por *ondas hertzianas* que corresponde a la antena tradicional; *cable*; *TDT*, siglas que abrevian a la *Televisión Digital Terrestre*; y *satélite*.
- 5) Según la cobertura: *internacional*, *nacional*, *regional* o *local*.

### 1.4.2. La programación televisiva

En el desarrollo de este apartado, que engloba los informativos, magazines / reality-shows, musicales, culturales, concursos, etc., hemos tomado como referencia la clasificación de Aguaded (2000b), citada en Gómez Olea (2010):

A la hora de tratar de lograr la máxima audiencia, son los programadores de televisión los que estudian y analizan la audiencia y la competencia. Son un equipo de profesionales muy formados y especializados en este tema, que aplican estrategias para captar la atención de los espectadores e intentan que sean fieles a sus programas.

El desarrollo de la programación pasa por tres fases:

- 1) Planificación: consiste en realizar un estudio general de la emisora y sus necesidades en cuanto a aspectos de producción y compra.
- 2) Marketing: corresponde al análisis de los anunciantes.
- 3) Elaboración de la parrilla de la emisora y estudio de los resultados de audiencia obtenidos.

#### 1.4.2.1. Informativos

En todos los canales de televisión hay programas destinados única y exclusivamente a la información. Son realizados por el servicio informativo de cada canal. Se clasifican en:

- *Avances informativos.*
- *Telediario*: es emitido en *Televisión Española (TVE)*, que tiene derechos para llamar a sus informativos "Telediario" en mayúscula inicial.
- *Edición especial.*
- *Programas de opinión o debate* (este último guiado por un moderador donde dos o más grupos de personas tratan o discuten un tema que ha generado una polémica).
- *Reportajes de actualidad* como por ejemplo, los programas de *TVE*, "Informe Semanal" o "Comando Actualidad".
- *Entrevistas*: en ellas se reúnen dos o más personas para conocer el punto de vista de alguna de ellas.

#### 1.4.2.2. Magazines / reality-shows

Los *reality-shows* son una combinación de entrevistas con concursos, actuaciones musicales, etc. Han sufrido muchos cambios a lo largo del tiempo. Comenzaron siendo magazines que se centraban en lo cotidiano como espectáculo, pero en la actualidad son formatos como el concurso o los magazines tradicionales. Se clasifican en los siguientes tipos:

- *Reality-magazine*: se trata de programas de personajes anónimos y sus dramas, escándalos o tragedias. Muestran sus secretos sin discreción. Hay dos modelos: uno en

el que un presentador entrevista a un grupo de personas en un plató de televisión y desvelan detalles de su vida personal, forma de pensar... Todo ello sin olvidar el espectáculo y se puede tratar cualquier tema de forma estrambótica: la sexualidad, la estética personal, la vida laboral... También hay una variedad en esta clase de programas destinada al enfrentamiento físico y violento de los invitados pero se tienen controles de seguridad; otro modelo está enfocado en un tema polémico, donde participan una serie de especialistas en una mesa dirigida por un presentador y un público invitado, que llaman la atención con opiniones muy contrarias a las de los especialistas. Este tipo de programas son poco creíbles y provocan duda e inseguridad acerca de los que hablan. No se sabe si dicen la verdad o proceden de castings e interpretan un guión a cambio de una remuneración económica.

- *Reality-magazine de famosos*: se trata de programas con protagonistas conocidos popularmente pertenecientes al ámbito social y artístico. Con este tipo de programas han surgido los "famosillos". Están presentados por una pareja de presentadores de distinto sexo que realizan conexiones telefónicas en directo. También muestran a los telespectadores vídeos de entrevistas o de imágenes grabadas en secreto que reflejan con humor el lado oculto de sus ídolos. Hay otro modelo dentro de este grupo que se centra en el debate, donde varios famosos y periodistas de la prensa amarilla se preguntan y acusan mutuamente delante de un público asistente. Está conducido por un presentador y sirve para desvelar los secretos de la vida de los famosos.

- *Reality-concurso*: son programas destinados a la competición, los participantes están sometidos a varias pruebas tanto físicas como psicológicas. Las personas que participan son populares en algunos casos y en otros anónimas, pero tienen que mostrar sus virtudes o habilidades. El público será el que da el visto bueno y pasados unos meses quedará un solo concursante que ganará un premio. Hay un presentador de estudio que se encarga de realizar las entrevistas y debates con los concursantes eliminados, amigos y familiares. Y otro presentador de enlace para informar de todo el desarrollo y las novedades que van surgiendo entre los participantes. Un ejemplo de este tipo de programas es "Gran Hermano".

### 1.4.2.3. Musicales

La música y la televisión han tenido una estrecha relación histórica. La música siempre ha permanecido en los programas televisivos pero la calidad en la reproducción del sonido era baja. Poco a poco, este problema se fue resolviendo ya que se empezaron a comercializar aparatos estereofónicos que, en algunos casos, se equiparaban con el sonido de los soportes digitales de Alta Fidelidad. Además, han potenciado las interpretaciones de los cantantes y músicos en vivo, de modo que se ha disminuido el *playback* o sonido que grababan antes de la actuación para simular que actuaban delante de las cámaras.

Si clasificamos los programas atendiendo a la relación música-programación, nos encontramos con los siguientes tipos:

- *Programas musicalizados*: son las presentaciones y los cierres de programas, como pueden ser los Telediarios, concursos, dibujos animados, series... Por lo general,

poseen una base musical representativa de ese programa y en algunos casos ha sido realizada exclusivamente para un programa. Puede utilizarse también para separar bloques o secciones. Además, a finales de los 90, aparecieron segmentos musicales en los que actuaban bandas en directo y también se realizaban actuaciones de grupos musicales en programas populares.

- *Programas musicales*: estos programas se dividen o clasifican a su vez según su especialización y sin olvidar el modo de producción y emisión. Se pueden distinguir conciertos, videoclips, música en el plató y nuevas fórmulas, como los programas "Operación Triunfo" o "La Voz", emitidos en *TVE* y *Telecinco* respectivamente. También ha habido otros programas como "¡El Conciertazo!" en *TVE* para potenciar el conocimiento de la música clásica en los niños. La televisión ha sido un importante medio para publicitar a nuevos artistas y sus trabajos musicales. Muchos cantantes conocidos actualmente han salido de los castings de distintos programas de televisión. Además, los sellos discográficos están incluidos en los espacios publicitarios, patrocinan programas y colaboran en la definición de los contenidos de los programas musicales.

- *Videoclips*: constituyen una modalidad musical que tiene formato publicitario.

#### **1.4.2.4. Culturales, divulgativos o documentales**

Son programas relacionados con aspectos culturales: música, historia, literatura, naturaleza, etc. Los programas minoritarios como, por ejemplo, los culturales, documentales, programas infantiles o los divulgativos, se han puesto en horarios marginales de los canales secundarios de las televisiones generalistas. Algunos incluso han desaparecido de las parrillas.

#### **1.4.2.5. Concursos**

Todo concurso consiste en competir, con lo cual es un juego de competencia. Hay unos participantes, que pueden ser una persona o un grupo, y tienen que lograr una meta respetando unas normas y superando unos obstáculos mediante la competición. En un concurso intervienen tres factores: el azar, la estrategia y los méritos. Dependiendo de si es mayor o menor cada uno de estos elementos, los concursos se pueden dividir en dos grupos:

1. Azar: son los concursos donde influye la suerte. No obstante, existen unas normas y también se tienen en cuenta los méritos y la estrategia. Estos concursos se dividen a su vez en: *concursos de conocimientos*, *concursos de habilidades* y *concursos de actuaciones*.

2. Méritos: en este tipo de concursos, los participantes logran superar la prueba con méritos propios. Se clasifican en tres subgrupos: *concursos temáticos*, *concursos de pruebas* y *concursos de artistas*.

#### 1.4.2.6. Deportes

Al igual que hemos comentado en la música, la relación entre el deporte y la televisión es muy antigua. Tanto es así que las primeras retransmisiones fueron eventos deportivos. La televisión y el deporte están muy unidos y así los dos obtienen beneficios mutuamente. A la televisión le interesa mucho el deporte, ya que gracias a él obtiene un mayor número de audiencia; se puede programar casi instantáneamente o al instante; se relaciona con valores positivos (vida saludable, vitalidad, juventud...); y también porque los costes de producción de los programas deportivos son muy asequibles en comparación con otros como los de entretenimiento o ficción original, que son mucho más costosos. Lo mismo pasa a la inversa, al deporte le interesa la televisión puesto que aumenta su presencia pública. Además, obtiene muchos beneficios económicos de los contratos de las retransmisiones televisivas, que prácticamente ocupan el ranking de audiencia de los programas más vistos a nivel mundial.

#### 1.4.2.7. Programas infantiles y dibujos animados

Hace años, cuando no existía la *TDT*, la programación infantil se emitía a unas determinadas horas del día únicamente. Sin embargo, en la actualidad han ido surgiendo canales infantiles con programación infantil a cualquier hora del día. De este modo, los más pequeños pueden ver programación infantil en todo momento.

#### 1.4.2.8. Dramáticos. Telefilms

Los dramáticos y telefilms se clasifican en:

- *Cine*: Representa la fotografía en una secuencia continua con el objetivo de mostrar un sentimiento sin ningún tipo de interrupción. Los personajes aparecen con movimiento real.

- *Serie*: Dentro de la ficción es la que tiene mayores estrategias y se puede clasificar cronológicamente según su aparición en la televisión.

- *Comedias de situación*: Aparecieron en los años 40, tratan sobre temas de humor y los episodios tienen una duración aproximada de treinta minutos.

- *Telenovelas*: Surgieron en la década de los 50, su temática suele ser melodramática y tienen muchos episodios grabados. La duración es de entre media y una hora. Su origen es de Latinoamérica, aunque en los años 80 se grabaron algunas en Estados Unidos.

- *Series dramáticas*: Su origen tuvo lugar en los años 60, de temática basada en hechos reales y de una hora de duración. Un ejemplo es "Urgencias" o "CSI".

- *Dramedias*: Aparecieron en los años 90, son episodios con temática dramática y humorística de una hora de duración.

- *Miniserie*: Consta de dos o tres episodios que ocupan una duración de entre cuatro y seis horas. En cada uno hay una única trama principal que va resolviéndose, epi-

sodio tras episodio, como si fuera un gran film. Al acabar cada episodio, se crea una intriga para que el espectador se enganche al siguiente.

- *Telefilm de serie*: Consiste en una serie episódica de relatos con un número fijo de personajes relacionados por unas tramas, que se pueden continuar a lo largo de varios episodios o en toda la serie (por ejemplo, las novelas); o que finalizan en cada episodio.

- *Telefilm unitario*: Es una obra que no está dividida en episodios y tiene una estructura narrativa propia.

## 1.5. Evolución de la televisión

Al igual que el epígrafe anterior, hemos tomado como referencia los estudios de Gómez Olea (2010) para desarrollar cómo ha evolucionado la televisión.

### 1.5.1. Televisión internacional

Durante la historia de la televisión se han ido internacionalizando los programas. Muchos intercambios entre países y organismos internacionales se basan en la difusión de programas mediante los satélites de comunicaciones.

Además, también contribuyó a la aparición de la televisión internacional la creación de los satélites de difusión directa (*DBS, Direct Broadcast Satellite*). Gracias a ellos, tuvo lugar la difusión de una decena de señales de televisión hasta antenas parabólicas de los hogares, y de éstas a los televisores.

### 1.5.2. La televisión por cable

Se originó en Estados Unidos a finales de la década de 1940. En un principio, pretendía conseguir que las imágenes de televisión pudiesen llegar a localidades que no tenían acceso a la difusión de las estaciones hertzianas, por razones meramente topográficas.

En este tipo de televisión, los televidentes debían pagar la instalación del sistema y una cuota mensual por el acceso al servicio. Sin embargo, a partir de la década de los 80 hasta nuestros días, la relación entre las emisoras y el acceso a sus programas y servicios son cada vez más interactivos: se puede elegir el idioma, acceder a través de banda ancha a Internet...

Todo esto se debe a la digitalización de la red gracias al cableado con fibra óptica. De modo que hay una complementariedad entre los operadores de televisión por cable y los operadores de televisión por satélite.

### 1.5.3. Las televisiones locales

Cada vez se crean más sistemas televisivos regionales y locales, originando nuevos canales. Esta tendencia comenzó en Estados Unidos y poco a poco se ha ido extendiendo. Son emisoras de menor alcance que las estaciones de cobertura estatal.

En 1999, los investigadores españoles Spà, Garitaonandía y López estudiaron la descentralización de la televisión en Europa y apuntaron algunas posibles causas de este fenómeno: factores políticos; culturales y lingüísticos; y tecnológicos. Gracias a los avances de las tecnologías de producción (vídeo, cámaras ligeras y portátiles...) han surgido estos canales regionales y locales.

Teniendo en cuenta la combinación e influencia de estos tres factores, han tenido lugar cuatro fases en el desarrollo histórico de la descentralización televisiva europea:

1. *Finales de los años 60 y la década de los 70*: las televisiones públicas crearon a su vez segundos y terceros canales con estructuras regionales, es decir, en las principales ciudades se implantan centros que actúan con un papel secundario (corresponsalías). En España estaban en las ciudades de Barcelona y Canarias.

2. *De mediados de los años 70 a mediados de los 80*: en este período, aparece una corriente contraria a la estructura centralista de la televisión pública. Aparecen las primeras televisiones locales (muchas de ellas ilegales). Las emisoras regionales adquieren más fuerza e incluso se crean terceros canales regionales en Francia e Italia. En España no se crea un tercer canal, pero sí que surgen las televisiones de tres Comunidades Autónomas: País Vasco, Cataluña y Galicia.

3. *De mitad de los años 80 a principios de los 90*: es la etapa en la que se reducen o congelan las actividades descentralizadas, ya que empieza a surgir más competencia entre las televisiones públicas y las emisoras nacionales privadas. En algunos países como es el caso de España, los canales locales los inician pequeños empresarios.

4. *En la actualidad*: han surgido medios de transporte, como el metro, autobús, trenes, etc. que disponen de sus propias televisiones.

### 1.5.4. La Televisión Digital Terrestre

Como consecuencia de la generalización de los satélites de difusión directa (DBS) y de la televisión por cable (CATV) en grandes regiones del mundo, junto con la digitalización de las señales y de los servicios prestados por ambos soportes, se produjo un fenómeno que años atrás parecía imposible de alcanzar. Se trata de la multiplicación vertiginosa de señales, la división de audiencias y la aparición de nuevas formas de financiación, como el abono mensual o el pago por visión.

A partir de la segunda mitad de los años 90, comienzan a debatirse los cambios que produciría la llamada *televisión digital hertziana* o *Televisión Digital Terrestre (TDT)*. Muchos investigadores muestran opiniones similares con respecto a que en la actualidad, nos encontramos ante el proceso de transición tecnológica más importante de la televisión desde sus comienzos. A partir de la digitalización total de los sistemas de televisión (tanto



en producción, como en emisión y recepción de programas), las posibilidades de este medio se multiplican y pueden abarcar desde la difusión de televisión de alta definición (es el formato que ofrece la mejor calidad de imagen hasta hoy conocida), hasta la interactividad.

Gracias a la *Televisión Digital Terrestre* podemos acceder a cantidad de posibilidades y servicios. Entre otros cabe destacar: aumenta considerablemente el número de programas, servicios y señales; aporta una mayor calidad en las imágenes y el sonido de las transmisiones y recepciones de televisión, etc.

Fue el 3 de abril de 2010 cuando tuvo lugar el apagón analógico en toda España. La *Televisión Digital Terrestre* supuso un gran acontecimiento socioeconómico. Los publicistas se beneficiaron mucho de la llegada de la *TDT*, con la aparición de múltiples canales aumentaron las posibilidades de publicitar productos. La llegada de la *TDT*, supuso el comienzo de una nueva etapa con mayores expectativas de negocio.

### 1.5.5. Televisión e Internet

A finales de la década de 1990, comenzó una creciente relación entre los sistemas de televisión digital en sus distintos soportes (ondas hertzianas, vía satélite y cable) con la llamada red de redes, Internet. Es una red que se ha desarrollado, expandido y comercializado de manera fugaz. Las relaciones entre las empresas televisivas y las de Internet han ido aumentando llegándose a crear fusiones entre ellas. En 1998, la cadena estadounidense *ABC* compró la mayoría de *Infoseek*; la *NBC* y la empresa del magnate *Bill Gates*, *Microsoft*, se unieron creando así *MSNBC*.

Por otra parte, algunas televisiones o plataformas digitales de televisión han complementado sus canales y servicios con elementos interactivos de Internet, utilizando la red para que la audiencia se mantenga delante de la pantalla televisiva. Por ejemplo, empezaron los SMS (mensajes de teléfonos móviles) en programas que son incorporados en el desarrollo del mismo. En los últimos años se ha desarrollado el paso del SMS a distintas redes sociales como WhatsApp, que "es una aplicación de mensajería multiplataforma para *smartphones* que permite el envío de un número ilimitado de mensajes de texto, imágenes, vídeos y mensajes de audio" (Morató, 2014, p.166). Tiene infinidad de posibilidades, entre ellas, "permite crear un chat con un grupo de personas que pueden interactuar entre ellas en tiempo real y enviar diferentes tipos de archivos que todos pueden descargar. También permite enviar un mismo mensaje de texto o archivos a diferentes personas, en pocos segundos, de forma privada mediante la opción de difusión" (Morató, 2014, p.166).

Además han ido surgiendo diversas plataformas digitales como *Netflix*, *YouTube* o *YouTube Kids*.

En las dos últimas décadas el gran desarrollo tecnológico, sobre todo Internet y los dispositivos móviles (tablets, ordenadores portátiles, teléfonos móviles, etc.) han originado nuevos hábitos de consumo audiovisuales, sobre todo en los más jóvenes que prefieren consumir películas y series de ficción en este tipo de dispositivos, que les permite un consumo individualizado cuándo y dónde quieran. *Netflix* se ha convertido en "líder el sector de distribución online de contenidos" (Izquierdo-Castillo, 2015, p.285). También *YouTube* y *YouTube Kids* han sido toda una revolución. Son una web que permite compartir



material audiovisual de forma gratuita. Es el “espacio ideal para buscar e intercambiar vídeos cortos por todo el planeta y para acceder al contenido que nunca hubiéramos imaginado” (Marsé Serra, 2012).

Selva-Ruiz y Martín-Ramallal (2019) han publicado recientemente un artículo donde exponen el concepto de la realidad virtual y su presencia en YouTube. Analizan su utilidad publicitaria centrada en los menores de edad, si esta publicidad cumple con los controles aplicados en la publicidad convencional en relación con los menores, y también si es conveniente el consumo de estas campañas para este público.

## 1.6. Normativa en televisión<sup>1</sup>

### 1.6.1. Legislación internacional

La primera vez que se contempló el desarrollo integral de la personalidad del menor, fue en la *Declaración de los Derechos del Niño*, aprobada en Ginebra, el 24 de septiembre de 1924 en la V Asamblea General de la Sociedad de Naciones. Hasta esa fecha la protección de la etapa infantil, en materia legislativa, no había existido.

La *Declaración Universal de Derechos Humanos*, que se originó el 10 de diciembre de 1948, refleja en su Artículo 19 que “todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y de expresión. Este derecho incluye el no ser molestado a causa de sus opiniones, el de investigar y recibir informaciones, y el de difundirla a través de las fronteras [...]”

No obstante, el cambio plasmado en la *Declaración Internacional* (1924) legislativamente establecida, no tuvo ninguna validez en un principio ya que a causa de la Segunda Guerra Mundial los derechos de la infancia no se respetaron. Por ello, el 20 de noviembre de 1959, la *Asamblea General de las Naciones Unidas* firmó de nuevo otra Declaración con carácter no vinculante.

A finales de la década de los 80, y más concretamente el 20 de noviembre de 1989, se desarrolló la *Convención de los Derechos del Niño*. En dicha Convención quedó reflejada la protección de los menores y sus derechos, y se incorporó en la legislación interna de los países que la apoyaron. En España, se firmó el 26 de enero de 1990 y entró en vigor el 5 de enero de 1991. Actualmente, están incorporados 192 países y como excepciones hay que destacar EEUU y Somalia. En concreto, aparecen en los Artículos 12 y 13 los derechos de los niños y niñas a expresar su opinión y a ser escuchados, y en el Artículo 17 a recibir una información adecuada.

### 1.6.2. Legislación europea

La actividad televisiva está regulada por distintas normativas legales que, como no podía ser de otra manera, exigen su total cumplimiento. La más destacada es la *Directiva de Televisión sin Fronteras*, creada en 1989. Es la base principal de la regulación audiovisual europea, en el seno de la UE, con medidas como el *Libro Verde* sobre la concentración de los medios de comunicación en 1992. En 2006, la *Directiva de Televisión sin Fronteras*

(DTSF) es sustituida por la *Directiva de medios audiovisuales sin fronteras*, más amplia y engloba los medios digitales en general, ya que el concepto anterior se quedó obsoleto.

### 1.6.3. Legislación nacional

En ámbito de la normativa estatal, destaca especialmente la *Constitución Española de 1978*. En su Artículo 18 garantiza el derecho al honor, a la intimidad personal, a la propia imagen y a la protección de la infancia y juventud. En el Artículo 20.4. se reconoce el derecho a la libertad de expresión, se establecen como límites los expuestos en el Artículo 18 y entiende que la protección de la infancia y la juventud es un aspecto primordial, incluso por encima de la libertad de expresión. Además, en el Artículo 39.4. se refleja que los niños y niñas recibirán la protección prevista en los acuerdos internacionales que velan por sus derechos.

En la actualidad, la normativa más actual es la *Ley 7/2010, General de la Comunicación Audiovisual*, publicada el 31 de marzo en el B.O.E, la cual desarrollamos de forma más amplia en el Anexo I. Ruiz San Román (2011) hizo sus aportaciones acerca de la protección de los menores contemplada en el Artículo 7 de esta Ley.

### 1.6.4. Legislación autonómica

En el terreno autonómico, la mayor parte de las Comunidades Autónomas españolas poseen una legislación específica propia en el campo de protección de la infancia. Sin embargo, no todas afrontan de la misma manera la protección de los niños y niñas en las publicaciones, medios de comunicación y publicidad, ni los derechos a la información, el honor, la intimidad y la propia imagen. La integración en las distintas leyes de estas salvaguardas y derechos difiere en los distintos territorios significativamente.

Las leyes que incluyen en mayor medida el aspecto de protección, son las referentes a la Comunidad de Madrid, Castilla-León y Cataluña. En cambio, en otras Comunidades Autónomas como son Cantabria, Aragón o Extremadura no se contempla específicamente.

Puesto que esta investigación se enmarca en la Comunidad de Madrid, vamos a detallar únicamente su normativa. El resto de comunidades las podemos encontrar detalladas en el Anexo I.

La *Ley 6/1995, de 28 de marzo, de garantías de los derechos de la infancia y la adolescencia en la Comunidad de Madrid*, contempla, en el Título II destinado al Fomento de los derechos del bienestar de la infancia y de la adolescencia, el Capítulo VI que se refiere a los Medios de Comunicación (en el Artículo 17). Asimismo, en el Título III dedicado a las Garantías de atención y protección de la infancia y la adolescencia, dentro del Capítulo I (Protección Sociocultural), se incorporan las Secciones II (Publicaciones. Art. 32) y III (Medios Audiovisuales. Art. 33-35). Y el Capítulo II está destinado únicamente a la Protección ante la publicidad y el consumo (Art. 36-40).

---

<sup>1</sup> Para desarrollar este epígrafe referido a la normativa de televisión nos hemos basado en los estudios de Navarro (2014). La información la hemos incluido de forma más detallada en los Anexos I, II y III.

## Capítulo 2: LA TELEVISIÓN EDUCATIVA



## 2.1. Concepto

Desde que apareció la televisión, sus principales objetivos han sido informar, entretener y formar. Por tanto, los programas que conforman los mensajes televisivos cumplen alguna de estas funciones.

Siempre que se ha intentado definir el concepto de televisión educativa, se han originado los clásicos enfoques que la vinculan tanto en sus áreas de actuación, uso o aplicación para los distintos niveles escolares (desde preescolar hasta posgrado), así como dentro de los distintos modelos educativos (sean conductistas, cognitivos o constructivistas), pero, sobre todo, para las modalidades de enseñanza formal reglada (sea presencial, abierta o a distancia), o bien, no reglada o informal (Serrano, 2008, p.3).

El concepto de televisión educativa procede de esa diversidad de enfoques: por una parte, una televisión escolar, pedagógica y didáctica; por otra, cultural, divulgativa o de conocimiento. Con el fin de profundizar algo más en la definición de televisión educativa, debemos señalar que según el punto de vista de diversos autores, abarca tres tipos de programas: los culturales, los escolares y los educativos.

Como han puesto de manifiesto diferentes autores (Clermont, 1992; Martínez, 1992; Tiene, 1994) bajo la denominación genérica de televisión educativa, se pueden incluir tres tipos diferentes: cultural, educativa y escolar: a) la televisión cultural, es la más genérica y se marca como objetivos prioritarios la divulgación y el entretenimiento, encontrándose el planteamiento educativo inmerso dentro del propio programa no requiriendo por tanto de materiales complementarios [...]; b) la televisión educativa, contempla contenidos que tienen algún tipo de interés formativo y/o educativo, pero que por algún motivo no forman parte del sistema escolar formal, [...] empieza a adquirir sus bases de diseño de la didáctica y teorías del aprendizaje, frente al carácter divulgativo y de entretenimiento del tipo de televisión anterior, la presente persigue influir en el conocimiento, las actitudes y los valores del espectador; c) y la televisión escolar, que persigue la función básica de suplantar al sistema escolar formal (Cabrerero, 1994, p.34).

Los programas incluidos en lo que podríamos calificar como televisión cultural, se encuentran en medio de la divulgación y el entretenimiento (por ejemplo, los documentales). El principal objetivo de la televisión educativa es el de formar, con los mismos contenidos del sistema educativo pero de una manera externa al mismo. Persigue, además del entretenimiento, la consecución de aprendizajes.

El Informe Marco de la televisión educativa en España que fue creado por el Ministerio de Educación en 1996, contempla un cuarto grupo de programas educativos. Incluye los que "no tienen explícitamente intencionalidad educativa, pero que por sus contenidos, o por su pertenencia a determinados géneros y formatos audiovisuales, ejercen, de hecho, una influencia educativa relevante en positivo o en negativo". Por ejemplo, ficciones de producción propia que hablen o describan determinados estereotipos. Como hemos señalado anteriormente, desde sus inicios la televisión fue creada como un medio de alfabetización y con la finalidad de llegar a un mayor número de personas. La televisión como medio educativo puede fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Algunos autores sí que han intentado dar una definición al concepto de televisión educativa. De acuerdo con Fuenzalida (2003), la primera surge en Europa y Japón, después de la Segunda Guerra Mundial, entre los años 1950-1960. En aquellos años, la televisión educativa estaba pensada como una herramienta para mejorar la escolarización tras el periodo de la post-guerra. La primera concepción de la televisión educativa está vinculada a la televisión de tipo didáctico y escolar. Dicho de otra manera, educar en televisión es introducir la escuela formal en la televisión. Más tarde, surge una segunda definición de televisión educativa y tiene su origen en la gran expansión tecnológica. Con la multitud de canales disponibles en la industria de la televisión, se comienza a generar otro tipo de televisión relacionada con la curiosidad cognitiva. Por ejemplo, algunos canales como *Discovery Channel* o *National Geographic*, entre otros, que ya no empiezan a entregar contenidos formalizados, sino que intentan llamar la atención con contenidos vinculados a la vida natural, la astronomía, los países y sus costumbres, etc. Además, los canales segmentados infantiles, como *Cartoon Network*, *Nickelodeon*, *Fox Kids*, *Discovery Kids* y *Kinderkanal* (Alemania), que se destinan principalmente al entretenimiento, cobran más fuerza. Estos canales son para niños de entre 1 a 6 años de edad.

## 2.2. Dimensiones

En el desarrollo de este epígrafe, hemos tenido presentes las aportaciones de Medrano Samaniego (2006), concretamente de su artículo "El poder educativo de la televisión". El medio televisivo dispone de mucho poder para ejercer el control y educación de las masas. Por ello, puede ser utilizado como metodología educativa y se pueden desarrollar programas de calidad, realizados con criterios pedagógicos y recursos curriculares. Tiene poder para informar, educar y entretener.

La televisión tiene tres dimensiones principales: los contenidos narrativos, el medio en sí mismo y el lenguaje televisivo.

1. *Los contenidos televisivos.* Este medio constituye un modelo de aprendizaje en las percepciones y conductas de la infancia y adolescencia. Muchas de ellas están relacionadas con el visionado de conductas violentas (Bryant y Zillmann 2002; Ward, 2003) y con otras que fomentan valores materialistas y consumistas (Cheung y Chan, 1996). Sin embargo, se ha demostrado que ante conductas injustificadas disminuyen las actitudes agresivas (Green y Stonner, 1973; Hoyt, 1970; Berkowitz y Powers, 1979; Palmer y Dorr, 1980).

2. *La televisión como medio.* En el trabajo longitudinal realizado por Anderson, Huston, Schmitt, Linebarger y Wright (2001) se confirma ese poder educativo de la televisión. Está demostrado que los niños que han visto la televisión más tiempo en la infancia, obtienen mejores resultados académicos en las diferentes áreas curriculares y también en ciertas actitudes. En este tipo de investigaciones hay que tener en cuenta algunas variables como son el control los programas educativos por parte de los padres, el visionado de los contenidos junto a los padres, etc. A finales de la década de los 60 en Estados Unidos, los programas educativos “Sesame Street” y “Mister Rogers Neighborhood” fueron considerados como un buen ejemplo del poder educativo de la televisión.

Sin embargo, hay autores que han criticado el escaso valor educativo de los medios televisivos. Señalan que dificulta el desarrollo de otras actividades, el diálogo y la argumentación, e interrumpe el desarrollo de nuevos conocimientos. Vila (1998) afirma que la capacidad educativa de la televisión debe enfocarse teniendo en consideración los contenidos. En la etapa de la infancia y adolescencia, los menores aprenden todo lo que viven en cuanto a valores se refiere. La televisión puede ser un instrumento fundamental en esta tarea. Algunas películas de los cines están cargadas de violencia, autoritarismo, poder, etc. y atraen mucho a adolescentes que en sus centros escolares trabajan programas para mejorar la convivencia, la empatía, el respeto, las habilidades sociales, etc.

3. *El tipo de lenguaje.* Desarrolla determinados aspectos funcionales. Es importante respetar las emisiones, puesto que puede ser favorable para el lenguaje televisivo. La televisión unifica la imagen visual, la palabra y la imagen musical en un mismo espacio sensorial (Beentjes, Koning y Huysmans, 2001).

El lenguaje mediático debe incluir: elementos (encuadre, composición, etc.), reglas en las emisiones, aspectos sintagmáticos (metáforas, personificación, etc.), lecturas (fílmicas, situacionales, temáticas) y, un análisis crítico. La televisión ofrece imágenes visuales en acción fusionadas con los mensajes auditivos. Es por este motivo por el que tiene tanto poder y favorece el *aprendizaje observacional*, mediante el cual los telespectadores al observar el modelo, posiblemente repitan determinados patrones de conducta. Según Medrano Samaniego (2006) se pueden aprender conductas adecuadas o inadecuadas por medio de la imagen visual, musical y la palabra. Por ejemplo, el concurso “Operación Triunfo” en la juventud puede estar relacionado con la rapidez en conseguir el éxito, y no se valora el esfuerzo que conlleva conseguir algo que es importante. Sin esfuerzo y con esa rapidez no se alcanzan los logros importantes en el ámbito profesional o de las relaciones personales.

Si tenemos en cuenta estas tres dimensiones, se pueden trabajar con el profesorado de los centros educativos los valores que se transmiten a través de las narraciones televisivas. Hay escasez de conciencia sobre la importancia de la educación televisiva en la

escuela. La realidad cotidiana del alumno y su realidad escolar se escuntran muy distantes en numerosos casos. Los niños pasan mucho tiempo libre viendo la televisión y dejan de lado otras actividades. Por ello, se debería aprovechar ese potencial educativo que posee el medio televisivo para enseñar a consumir de forma inteligente los contenidos televisivos.

El informe de Anderson y Collins (1988) trata la influencia de la televisión en el comportamiento cognitivo de los niños. Según dicho informe, es bastante impreciso el hecho de afirmar que la televisión produce pasividad en los niños o disminuye su capacidad lectora. El balance no es positivo ni negativo, depende de numerosos factores.

## 2.3. Modelos

La televisión, como medio o institución, ha sido muy criticada sobre todo desde una perspectiva sociocultural. Por ejemplo, por las conocidas relaciones establecidas entre contenidos violentos de los programas y actitudes y conductas violentas de los receptores; o por sus posibilidades de favorecer el consumismo. También ha habido críticas que se han puesto de manifiesto desde una perspectiva psicológica. Son las que defienden una estrecha relación entre el número de horas que se observa la televisión y bajos niveles de inteligencia. Y, por último, otras críticas nacen desde una perspectiva educativa. Hay unas relaciones negativas entre el rendimiento académico en general (y también en áreas concretas), y la visualización de programas de televisión. No se puede olvidar, el comentario de Vilches (1993) cuando afirma que la televisión "cumple un papel ideológico en cuanto sistema de representación de toda la realidad" (p.91).

Diversos autores (Clermont, 1992; Martínez, 1992; Tiene, 1994) han manifestado que el concepto de televisión educativa engloba tres tipos de televisión diferentes: cultural, educativa y escolar.

a) La *televisión cultural*. Es la más genérica y tiene como objetivos principales la divulgación y el entretenimiento. El planteamiento educativo está incluido dentro del programa, por lo que no necesita materiales complementarios. Este tipo de programas transfiere las formas de diseño de la televisión comercial, siendo sus representaciones clásicas el reportaje y los noticiarios.

b) La *televisión educativa*. Contempla contenidos que tienen algún tipo de interés formativo y/o educativo, pero que por algún motivo no forman parte del sistema escolar formal. Los programas pueden agruparse en torno a series con una programación continua, y empieza a adquirir sus bases de diseño de la didáctica y teorías del aprendizaje, frente al carácter divulgativo y de entretenimiento del tipo de televisión anterior. Persigue influir en el conocimiento, las actitudes y los valores del espectador.

c) La *televisión escolar*. Pretende fundamentalmente suplantar al sistema escolar formal, marcando como objetivos los mismos que el sistema educativo general, desde niveles de Educación Primaria, hasta cursos de actualización universitarios. Lógicamente, los principios de diseño son adquiridos desde la didáctica y las teorías de aprendizaje.



De los tres tipos de televisión citados, el único que tiene claramente definidos sus receptores y usuarios es el escolar, con lo que ello implica para el control, matrícula, seguimiento y evaluación del alumnado. Ésta es otra clara diferencia más: la necesidad de contar con materiales específicos de acompañamiento para los estudiantes.

Es necesario señalar que frente a otros países como Gran Bretaña ("Open University"), EEUU ("Continental Classroom", "Sunrise Seminar"), México ("Telesecundaria"), Canadá ("TV Ontario"), y Japón ("NHK"), la experiencia que tenemos de este medio en nuestro país es limitada. En concreto, lo que podríamos considerar como televisión escolar sólo ha existido en nuestro contexto durante tres cursos académicos (67-68; 68-69 y 69-70), si bien el último prácticamente fue una repetición de los programas anteriormente emitidos (a continuación los detallaremos). Aunque con ello, no queremos decir que ni antes ni después existan experiencias. Así a comienzos de 1958, *Televisión Española* empezó a emitir cursos de idiomas, danza ("Paso de danza"), orientación profesional ("Cuando tengas 20 años"), puericultura ("Vuestros hijos")... Y años después realizaron algunas experiencias en la televisión nacional ("La aventura del saber") y en las autonómicas ("Aula visual", "Las claves del pasado").

Paz Rebollo y Martínez Valerio (2014), en su artículo titulado "La primera conformación de una audiencia infantil y juvenil para la televisión en España (1958-1968)", analizaron "cómo se creó la primera audiencia infantil y juvenil en *Televisión Española* en los primeros años de emisión" (p.43). Para realizar este análisis, tuvieron presentes los distintos programas de producción propia destinados a la etapa infantil y juvenil. También las franjas horarias y los días de la semana en los que se emitían. Además, se desarrolló un estudio de los contenidos de estos programas para poder realizar una valoración de su temática, de los mensajes que transmitían y de los objetivos que buscaban. Se llegó a la conclusión de que "las necesidades de una televisión pública con monopolio condujeron a dar prioridad a programas dirigidos a toda la familia, y que los espacios infantiles se supeditaron a esta exigencia. Se buscó sobre todo entretener a los más jóvenes, aunque no se desaprovechó la oportunidad de educar y adoctrinar en valores religiosos y patrióticos" (p.43).

### 2.3.1. Televisión escolar (1968-1970)

Para desarrollar este epígrafe, nos hemos basado en las aportaciones de Antona Jimeno (2014). En España, *Televisión Española* surgió en 1958 y en 1966 comenzaron las emisiones regulares de la Segunda Cadena. La televisión escolar incluye todos aquellos programas que imparten clases regladas a través de las ondas. A pesar de que en países como Francia, Gran Bretaña o Estados Unidos, entre otros, se han implantado estos programas con objetivos pedagógicos -impulsados por los Gobiernos y las cadenas-, en España no han tenido mucho empuje. El primer programa de este tipo que se puso en marcha en España fue en 1968: "Televisión escolar". Se emitió por primera vez el 29 de enero de 1968 y respetaba los criterios del Ministerio de Educación Nacional. Baguet (1992) señala que el responsable fue García Jiménez, director de las comisiones asesoras de programas educativos.

Una comisión especial mixta formada por representantes del Ministerio de Educación y de *TVE* se encargó de fijar las materias a impartir, aunque algunas quedaron fuera de su órbita: la formación religiosa dependía de la Comisión Episcopal de Enseñanza y la formación cívicosocial y la educación física dependían de las Delegaciones Nacionales de Juventudes y la Sección Femenina (Baguet, 1992, p.190).

El programa "Televisión escolar" puede considerarse la primera emisión donde se impartía docencia de forma reglada conforme al Ministerio de Educación. Estos programas no sólo estaban destinados a la audiencia más joven, sino también a los adultos. En aquellos años, parte de la población no tuvo la oportunidad de ir a la escuela y los que asistieron lo hicieron durante muy poco tiempo. Por ello, también tenían como objetivo que los adultos tuvieran acceso a la cultura. De acuerdo con los datos de los censos de la época, un 25 por ciento de la población no sabía ni leer ni escribir. Concretamente, había 30.528.539 habitantes censados, 7.647.365 eran analfabetos en 1960, 3.239.173 hombres y 4.408.195 mujeres (de Gabriel, 1997).

### **2.3.2. La Asociación de Televisiones Educativas y Culturales Iberoamericanas (ATEI)**

Para desarrollar la información reflejada en el presente epígrafe, hemos consultado y extraído datos de la página web de la ATEI (*Atei.mx*, 2018), que aparece citada en el apartado de páginas web incluido en las referencias bibliográficas.

La *Asociación de Televisiones Educativas y Culturales Iberoamericanas (ATEI)*, es una televisión educativa que surgió el 12 de junio de 1992 en Badajoz. Constituye una organización asociativa española de usuarios sin ánimo de lucro. Está formada por instituciones asociadas de 21 países iberoamericanos, la mayor parte Ministerios de Educación y Cultura, también las principales universidades públicas y privadas, distintos canales de televisión educativa y cultural, organizaciones sociales y fundaciones culturales. En la actualidad, la red de socios ATEI la componen más de 90 instituciones: las cadenas públicas de televisión; los Ministerios y organismos responsables de Educación y Cultura, todos ellos tanto a nivel nacional, como regional y local de cada país; las Universidades o Instituciones de Educación Superior y Postgrado; las Fundaciones y ONG sociales y culturales; y los Centros de Formación permanente y profesional.

La principal finalidad de la ATEI es favorecer el progreso de la educación, la ciencia y la cultura iberoamericana a través del uso de la televisión, así como con otras tecnologías de la información y comunicación.

Vamos a hacer un breve recorrido de la historia de la ATEI. En 1992, coincidiendo con su año de origen, los jefes de Estado y de Gobierno, llegaron a un acuerdo y se creó el programa de Televisión Educativa Iberoamericana (TEIb). Este programa perseguía una cultura de cooperación, con el fin de unir a la comunidad iberoamericana en torno a un proyecto común.

Un año más tarde, en 1993, se realizaron las primeras emisiones televisivas de prueba vía satélite de la ATEI. En este mismo año, comenzaron las transmisiones vía satélite en América, con cinco horas a la semana de programación. Ya en 1995, se inició la emisión vía satélite en España y Portugal, también con cinco horas semanales. En el 2000, comenzaron sus emisiones a nivel mundial, a través del canal internacional de *Televisión Española*. En 2006, dió comienzo la transmisión de radio y televisión del canal ATEI 24 horas. Posteriormente, a partir de 2007 y hasta nuestros días, "el Programa TEIb desarrolla el proceso de convergencia tecnológica y de contenidos educativos, culturales y científicos hacia un nuevo modelo de televisión educativa y cultural iberoamericana" (Atei.mx, 2018).

## 2.4. Elementos

El hecho de considerar la televisión educativa como alternativa de producción de pensamiento en el ámbito de las Competencias Ciudadanas y, en general, como ayuda en los procesos de formación de Educación Primaria, Secundaria e incluso en la Educación Superior puede ser una idea interesante en nuestros días.

Es cierto que educar para la ciudadanía puede provocar polémica, ya que es formar un carácter y tener sentido de lo que es el Otro (con diversas formas de pensamiento) supone más que un lugar pedagógico, una relación de sentidos y de fuerzas establecidos en nuestras relaciones sociales. Por ello, el significado de ser ciudadanos y ciudadanas se convierte en un paradigma, que muchas veces no pasa por la escuela ni por la enseñanza.

Los educadores necesitan pensar sus procesos educativos, su acción comunicativa, su propuesta audiovisual y su uso en el aula. Martínez Domínguez (2016) realizó un estudio, con el fin de analizar las distintas opiniones de docentes de España e Iberoamérica que utilizan la tecnología para desempeñar su labor educativa en sus aulas. La televisión siempre ha creado polémica en el ámbito educativo. En Educación, ha estado alejada del sentido de lo pedagógico y en muchas ocasiones ha sido contradictoria en los procesos formativos. Debemos saber lo que significa comunicar a través de lo audiovisual, pero también lo que en ello significa educar y formar en sentido pedagógico, en la formación en los valores y las actitudes de los niños.

Es fundamental que el sistema educativo incluya de forma habitual la producción audiovisual, y que la comunidad educativa potencie los siguientes elementos que acercan al sentido de la vida de los ciudadanos, más allá de la realidad de la televisión y del mundo virtual:

- Favorecer un continuo sentido de relación de los paradigmas que las competencias ciudadanas exigen con los productos audiovisuales y virtuales.
- Reconocer que en cualquier programa de televisión, ya sea o no educativo, está presente el sentido de la pluralidad, diversidad y colectividad, el cual se pone de manifiesto como parte de la vida ciudadana.

- El Sentido del Otro es un elemento muy importante en trabajos como la búsqueda de la ciudadanía y la democracia, para poder realizar una lectura visual y comprender sus lenguajes.

- Aprender a ser plurales y formarse mediante la vida desde distintos puntos de vista.

- Establecer una relación con las competencias básicas: los saberes y experiencias que nos aporta la vida dan lugar a un constante debate, una relación con lo posible, apuestas humanas que no tienen por qué ser reales, sólo forman parte de nuestras ideas y nuestros objetivos pero al mismo tiempo conllevan relaciones complejas debido a nuestras diferencias.

Todos estos elementos engloban una idea fundamental, y es que establecemos en lo que reconocemos un lugar donde podemos confluir todos y todas con nuestras diferencias.

## 2.5. Interés educativo de la televisión y sus programas

La televisión educativa es considerada como una tecnología de información y comunicación, un medio TIC, y actualmente se busca el uso significativo de las TIC. Las tecnologías de la información y la comunicación son las tecnologías cuya misión es mejorar los procesos de información y comunicación, es decir, de aportar métodos, formas de trabajo, máquinas... para que las personas puedan informarse y comunicarse con mayor rapidez y calidad. Las TIC incluyen máquinas de propósito múltiple (ordenadores) y máquinas de propósitos específicos (teléfonos, televisores, radios, etc.).

En el ámbito del uso didáctico de los medios de comunicación en las aulas, la literatura distingue dos campos: la "pedagogía de la imagen" y la "pedagogía con imágenes" (García Matilla, 1993, pp.64-70). Tradicionalmente, los medios se veían en las aulas esporádicamente, eran un complemento añadido dentro del proceso educativo. Sin embargo, desde una perspectiva más actual y renovadora, los medios y, por tanto, la televisión, fomentan la comunicación, catalizan experiencias y son objetos de estudio en sí mismos.

La "pedagogía con imágenes" supone, según García Matilla (1993, pp.66-70), la utilización de los medios audiovisuales y la televisión de "forma integrada", con el fin de lograr la motivación, transmitir experiencias, conocer el proceso. Esto es, el uso de la televisión como instrumento y recurso en el proceso de aprendizaje. Pero es en el marco de la "pedagogía de la imagen" donde cobra sentido el conocimiento de los lenguajes, de las técnicas y de las formas de análisis, lectura y expresión. Para García Matilla (1993), la "pedagogía de la imagen" está estrechamente vinculada con "el enseñar a mirar, el enseñar a ver y el enseñar a hacer imágenes" (p.64). Educar para la imagen significa educar para "leer" la imagen, es decir, recoger la información narrativa que contiene y el pensamiento directo o indirecto.

Por ello, la pedagogía de la imagen debe servir para que la persona que recibe los mensajes se convierta en:

- Una persona culta en relación con la imagen y crítica en temas de medios frente a la realidad.

- Participativa y capaz de responder a mensajes que recibe de forma masiva.

- Creadora-emisora de mensajes audiovisuales para comunicarse mejor con otras personas y poder conocer mejor su propio entorno.

Sánchez Noriega (1997, pp.450 y ss.) propone como educación para la televisión la austeridad mediática y conocer el sistema televisivo, aprender sus códigos y valores, conocer qué efectos e influencias puede tener. Defiende también el uso de la televisión mediante audiovisuales didácticos y mensajes elaborados por la escuela.

Si nos centramos más específicamente en la televisión, Ferrés (1994) afirma que una adecuada integración de la televisión en el aula, supone atender dos dimensiones formativas: "educar en la televisión" y "educar con la televisión". Además señala que: "Educar con la televisión es incorporarla al aula, en todas sus dimensiones y niveles de enseñanza, no para incrementar aún más su consumo, sino para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje". Por otra parte añade que:

Educar en la televisión significa convertir el medio en materia u objeto de estudio. Supone educar en el lenguaje audiovisual, enseñar los mecanismos técnicos y económicos de funcionamiento del medio, ofrecer pautas y recursos para el análisis crítico de los programas... En definitiva, realizar una aproximación al medio desde todas las perspectivas: técnica, expresiva, ideológica, social, económica, ética, cultural... En realidad, estas dos dimensiones formativas se implican mutuamente. Cuanto más se eduque con el medio, más se educará en el medio. Pero no basta atender la dimensión de educar con. Es imprescindible que se reserve en la escuela un espacio y un tiempo para la otra dimensión, porque hay aspectos de la televisión que hay que atender de manera específica. Los alumnos no pueden ignorar los mecanismos internos y externos de funcionamiento de aquel medio de comunicación al que más horas dedican (Ferrés, 1994, p.121).

Krasny (1991) pone de manifiesto que existen muchas posibilidades de enriquecer la experiencia televisiva infantil y señala que:

Los niños disfrutan viendo la televisión. Puede que algunos de nosotros optemos por dejar que la disfruten sin más. En el extremo opuesto, hay arduos defensores de un programa formal, diseñado para convertir a los niños en espectadores críticos e informados. Entre ambas queda una postura en virtud de la cual los adultos pueden utilizar las historias televisadas y las películas para enseñar algo a sus hijos (...). El desafío educativo no consiste aquí en ayudar a los niños a que descifren el sentido de lo que se les muestra, sino en enseñarles a relacionar lo que han visto y oído en la televisión con el mundo de fuera de la pantalla" (Krasny, 1991, pp.130-131).

Es por este motivo por el cual García Vera (1994, pp.47 y ss.), opina que de los tres posibles usos que la televisión puede tener en el aula (transmisor / reproductor, práctico / situacional o crítico / transformador), es el crítico / transformador la clave para el análisis crítico de los mensajes de la televisión.

Sin embargo, hay otras posturas como la de Pérez Tornero (1997, pp.24-25) que sostiene que hay que separar la educación de la televisión de la "educación en televisión". A la primera Bianculli (1992) la llama "teleliteracy", es decir, telealfabetización. Afirma que está tan desarrollada que, como dice Echevarría (1994), hasta las ciudades se han convertido en "telépolis", unos espacios desterritorializados donde sólo hay un lugar público que es la conexión televisiva. La telealfabetización es para Bianculli –lo recoge Pérez Tornero (1997) - "un conjunto de tópicos, temas, personajes e historias que han calado acríticamente en la conciencia pública y que forman una especie de sentido común general de la audiencia". Es por esto por lo que para este autor la educación sobre televisión debe distanciarse para dar su propia forma y su ideología. "Más allá de la telealfabetización (tal vez, contra ella) empieza el saber consciente sobre la televisión y éste es el objetivo de una tarea educativa sobre el medio", que se traduce en la "capacidad de comprender (no sólo de asimilar) su lenguaje, sus estructuras, su tecnología y de tener, por tanto, la posibilidad de criticar sus mensajes. Se trata también de la capacidad de usar la televisión como medio expresivo y de comunicación" (p.24). Para este autor, educar en televisión supone tres importantes tareas: la comprensión intelectual del medio, la lectura crítica de sus mensajes y la capacitación para la utilización libre y creativa.

Las administraciones educativas incluyen las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en sus diseños curriculares. Tanto en los objetivos de etapas y ciclos, como los de las distintas áreas, se contempla la necesidad de los medios de comunicación como nuevos contenidos de especial importancia.

La comunicación audiovisual favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje, que pretende la formación de ciudadanos y ciudadanas críticos y creativos en su vida diaria y en su entorno, conscientes de sus actuaciones. La televisión puede favorecer que los alumnos investiguen su realidad; diversifica fuentes de información partiendo de la actualidad; ofrece informaciones globales que afectan integralmente a todas las áreas curriculares; o permite cambiar la dinámica tradicional del aula, reduciendo la función informativa del profesor y reservándole otras competencias didácticas más genuinas, como pueden ser la planificación, motivación y evaluación.

## **2.6 El papel de la escuela en la sociedad de la información televisiva. La educación contemporánea en televisión**

Vivimos en una sociedad del materialismo, del consumo, marcada por una potente ideología neoliberal y una cultura de lo efímero. Todo ello envuelto en una revolución de las comunicaciones. Ahora bien, si nos paramos a pensar y reflexionar acerca de la sociedad



de la información y su relación con la escuela, podríamos llegar a preguntarnos qué demanda la sociedad de la información de nuestros días.

El Profesor Pérez Gómez (2000) hizo algunas aportaciones que pueden ayudarnos a obtener una respuesta:

1. Hay un déficit de organización significativa de las informaciones, ya que estamos expuestos a una gran saturación de datos e información interesadamente parciales y fragmentarios. Vivimos en una sociedad de vertiginosos cambios, donde la información pasa a ser la mercancía más valiosa (por encima de la producción de bienes básicos). La cultura como información se convierte en mercancía.

2. Los medios electrónicos y, especialmente, la televisión han creado una configuración de ciudad. Este punto merece una mención a Echeverría (1994), que desde su punto de vista el ser humano ya es posible que pueda vivir en la aldea global.

3. La sociedad de la información está afectando a las formas de ser de los ciudadanos, produciendo tres efectos distintos: alteran la estructura de intereses (las cosas en las cuales pensamos), cambian el carácter de los símbolos y modifican la naturaleza de la comunidad. En este sentido, Chomsky (1999) señala que las principales señales de una información que no es capaz estructuralmente de diferenciar la verdad de la mentira son: instantaneidad, espectacularización, fragmentación, simplificación, mundialización y mercantilización.

4. La saturación de información produce dos consecuencias: la sobreinformación y la desinformación. Ante grandes cantidades de información que recibe un individuo, se llena de "ruidos" de elementos aislados, que le impiden ordenar sus esquemas de pensamiento para comprender mejor la realidad y su actuar sobre ella. En este aspecto, el director de *Le monde Diplomatique*, Ramonet (2001) hizo una interesante aportación:

Un nuevo concepto de censura ha emergido, y funciona no suprimiendo, amputando, prohibiendo, cortando. Funciona al contrario: por demasía, por acumulación, por asfixia. ¿Cómo ocultan hoy la información? Por un gran aporte de ésta: la información se oculta porque hay demasiada para consumir y, por lo tanto, no se percibe la que falta. La información durante siglos fue una materia extremadamente escasa, tanto, que se podía decir que quien tenía la información tenía el poder. Finalmente el poder es el control de la circulación de la comunicación (Ramonet, 2001).

5. Los medios de comunicación de masas están al servicio de la economía de mercado, por ello la información se convierte en publicidad comercial y en propaganda política. Una de las principales finalidades de la televisión actual es vender algo: ideas, valores o productos y, por tanto, venderse a sí misma para lograr el mayor número de audiencia. Como vemos, todo forma parte del protocolario consumo. Se vende todo: objetos, ideas, pensamientos, experiencias, esperanzas, alegrías, penas y dolores. Y, en definitiva, las exigencias del mercado, la tiranía de las cuotas de audiencia y los requisitos publicitarios están contribuyendo a que la televisión comercial se convierta en un medio vacío, en el que prima el espectáculo y el continente por encima del contenido.

6. La sociedad postmoderna se caracteriza por la enorme variedad y riqueza de ofertas culturales, pero también por la liberación del individuo de las imposiciones locales. Esto da lugar a un largo período de tiempo marcado por la incertidumbre y la inseguridad de los ciudadanos. En este contexto de intensos, ambiguos, complejos e inciertos intercambios simbólicos se produce el proceso de socialización de las nuevas generaciones, justamente en la etapa más permeable de su desarrollo.

Hemos de citar en este punto a Galeano (2005), quien afirmaba que la explosión del consumo es muy ruidosa y suena mucho porque el tambor está vacío. El sistema requiere mercados más amplios y abiertos. Habla en nombre de todos y les dirige sus brillantes órdenes de consumo. Transmite esa fiebre compradora y asegura que para casi todos esta aventura empieza y termina en la pantalla del televisor. La televisión comercial reduce la comunicación al negocio pero el televisor es inocente del uso o del abuso que se hace de él.

Por otra parte, el sociólogo Castells (1995) señalaba que vivimos en una sociedad informacional donde predominan los medios de comunicación de masas. Distingue y hace un análisis entre "sociedad de la información" y "sociedad informacional". En el término *sociedad de la información* destaca el papel de ésta última en la sociedad. Castells considera que la información, entendida como comunicación del conocimiento, ha tenido un papel fundamental en todas las sociedades. Por el contrario, el término *informacional* se refiere a la organización social donde la generación, el procesamiento y la transmisión de la información son las fuentes fundamentales de la productividad y el poder (debido al desarrollo tecnológico).

El pedagogo y filósofo Freire (1985) decía que es muy importante conocer, puesto que es lo que nos permitirá a los seres humanos conquistar las condiciones de control de nuestro ser en el mundo. Afirmaba que los educadores y la sociedad tienen una importante meta que alcanzar: el hecho de cambiar y cambiarnos ya que nosotros mismos somos protagonistas de nuestras historias.

Ahora que tenemos una noción más clara de la sociedad de la información, pasamos a desarrollar qué papel debe desempeñar la escuela. La meta y el propósito final que debe plantearse la escuela es algo complejo y consiste en lograr el desarrollo autónomo del individuo. Debe potenciar el desarrollo del sentido crítico, cuestionando e interrogando el valor antropológico de las influencias que ha tenido en su etapa de socialización, sus maneras de sentir, pensar y actuar.

Para lograr estos objetivos en el aula, la escuela debe partir de las experiencias y conocimientos que posee el grupo de clase, de sus intercambios académicos desde su experiencia cotidiana anterior y paralela a la escuela. El objetivo principal es la reconstrucción progresiva y reflexiva de sus maneras espontáneas de pensar, sentir y actuar, de su cultura experiencial.

Según Pérez Gómez (2000), únicamente las vivencias en la escuela de una cultura más desarrollada que permita entender los problemas de la vida cotidiana, puede atrapar y entusiasmar a los individuos, independientemente de su origen social o cultural. Añade que los medios de comunicación de masas tienen una gran influencia en la socialización



de las nuevas generaciones, y también en los estilos de vida que impone el mercado. Considera que es necesaria la práctica de la función educativa de la escuela.

El juego es un aspecto que desempeña un papel fundamental en este sentir y actuar ya que, entre otras muchas cosas, nos permite el desarrollo de la imaginación, descubrir, entendernos, conocer, aprender, compartir experiencias y el desarrollo de habilidades sociales. Es habitual centrarnos en el desarrollo intelectual exclusivamente pero esto es un error, ya que estamos dejando a un lado un aspecto primordial como es la educación para la vida emocional. Muchas veces, los educadores se olvidan del cuerpo y de las emociones. Para desarrollar esta educación Goleman (1996) habla de los cinco componentes de gran interés vinculados a la inteligencia emocional: autoconocimiento emocional (o conciencia de uno mismo), autocontrol emocional (o autorregulación), automotivación, reconocimiento de emociones ajenas (o empatía) y relaciones interpersonales (o habilidades sociales), (citado en Punset, 2008).

Actualmente, es importante que los educadores enseñen estos cuatro tipos de aprendizajes: aprender a ser, aprender a vivir juntos, aprender a aprender y aprender a hacer. Estos son los cuatro pilares del *Informe de Delors*. El denominado *Informe Delors* es un estudio de la "Comisión Internacional sobre la Educación del siglo XXI" (presidida por Delors), que se publicó en 1996 por encargo de la UNESCO, bajo el título: "La Educación encierra un tesoro". Entre sus objetivos, se quiere señalar la función indispensable que tiene la Educación como instrumento para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social. El Informe consta de tres partes: Horizontes, Principios y Orientaciones. En la segunda parte, dedicada a los Principios de la Educación, se reflexiona sobre cuáles deben ser los pilares de la Educación. Nos ofrece una orientación muy interesante acerca de cuáles son las claves, en un momento incierto como el actual, sobre las que podemos construir, entre todos, la Educación de nuestros hijos e incluye un buen resumen sobre qué es una Educación global e integral.

Según Delors (1996), la Educación durante la vida está basada en cuatro pilares fundamentales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser.

- *Aprender a conocer*, combinando una amplia cultura general con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un número pequeño de materias. Esto supone aprender a aprender para aprovechar las posibilidades que ofrece la Educación durante el desarrollo de la vida.

- *Aprender a hacer*, para adquirir, además de una calificación profesional, una competencia que permita al individuo enfrentarse a multitud de situaciones y a trabajar en equipo. Además, aprender a hacer en el ámbito de las diferentes experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los jóvenes y adolescentes, ya sea de manera espontánea por el contexto social o nacional, o de manera formal debido al desarrollo de la enseñanza por alternancia.

- *Aprender a vivir juntos*, a comprender a los demás y a percibir las formas de interdependencia (realizar proyectos en común y prepararse para resolver conflictos), siempre desde el respeto de los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.

- *Aprender a ser*, para que se produzca un mejor desarrollo de la propia personalidad y se actúe con una creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Para ello, no hay que menospreciar en la Educación ninguna de las posibilidades o capacidades de cada individuo: memoria, razonamiento, capacidades físicas ...

Los sistemas educativos formales priorizan la adquisición de conocimientos, dejando de lado otras formas de aprendizaje. Sin embargo, es importante concebir la Educación como un todo. Son necesarias reformas educativas que aborden la elaboración de los programas y la definición de nuevas políticas pedagógicas. La escuela debe utilizar y aprovechar recursos tan atractivos como son los medios, y en especial la televisión, para promover la igualdad de oportunidades entre los alumnos. Si se parte de sus experiencias previas, la motivación será mucho mayor y nadie se sentirá desfavorecido académica y socialmente con respecto a los demás. Es importante trabajar con el medio que más influya en los niños.

Para evitar los posibles riesgos y efectos negativos que nos pueda aportar la televisión, hay que ser buenos telespectadores activos y críticos porque el problema no es la televisión, sino cómo la miramos. Cuando en el siglo XX apareció y se generalizó como medio de información y entretenimiento, generó algunas polémicas y debates en lo que se refiere a sus usos y posibles efectos que traen consigo.

Ya en 1965, Umberto Eco clasificó los análisis sobre el ejercicio de ver y leer la televisión en dos grupos: los que critican el funcionamiento de la televisión denominados "apocalípticos"; y los llamados "integrados", que observan a la cultura de masas y a la televisión, más concretamente, como un elemento democratizador y positivo. Es curioso la disparidad de opiniones que hay acerca del uso de este medio. En medio de estas dos posturas hay numerosas contribuciones acerca del tema por parte de algunos autores como por ejemplo, Ramonet (1983), Pérez Tornero (1991), Echeverría (1994), García Matilla (1996), Bordieu (1996) o Sánchez Noriega (1997). Además de la familia y la educación formal, es decir, la Educación Primaria y Secundaria, la televisión es una de las principales fuentes en lo que se refiere al conocimiento y la autoridad en las sociedades occidentales.

Una de las cuestiones que más nos preocupan es, si la televisión y sus efectos impiden la consecución de los objetivos educativos deseados por la sociedad en general y por las instituciones de enseñanza. A partir de los años 60, surgieron muchas investigaciones (cnice.es, 1995) que apuntaban a que el contexto social, familiar y económico en el que se mueven los niños televidentes es clave para determinar los posibles efectos de la exposición frente al televisor. Algunas de las más importantes investigaciones realizadas en países como Estados Unidos de América, Canadá y Japón llegan a la conclusión de que los niños y niñas asimilan contenidos, adquieren valores y conforman actitudes a través de ciertos programas de televisión. Diversas organizaciones, como la productora estadounidense *Children's Televisión Workshop (CTW)*, se han especializado en la producción de espacios educativos para jóvenes demostrando gran éxito y eficacia. Asimismo, algunos modelos de enseñanza a distancia que utilizan la televisión y los multimedia, como es el caso de la *Universidad Abierta británica (Open University)*, han puesto de manifiesto la utilidad de estos sistemas en la formación de adultos.

Aunque ha habido muchos debates e investigaciones acerca de la utilidad de la televisión para favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje, no se ha logrado dar una respuesta clara. Con los datos de investigaciones que hemos señalado anteriormente, a mitad de los años 90, la empresa GECA (Gabinete de Estudios de la Comunicación Audiovisual) realizó un informe para la Secretaría de Educación de España. Apuntaba que “los niños que ven una programación educativa de calidad de forma regular aprenden más y mejor que los que no la ven; también se demuestra que la ayuda de un educador, padre o maestro durante el visionado de los programas mejora la calidad de aprendizaje del niño” (GECA, 1995, en [cnice.es](http://cnice.es), 1995).



Capítulo 3:  
EL CONSUMO DE  
TELEVISIÓN Y  
LOS VALORES EN NIÑOS  
DE 1º Y 2º DE  
EDUCACIÓN PRIMARIA



### 3.1. Estudios sobre el consumo de televisión en niños

La *Asociación de Usuarios de la Comunicación (AUC)* publicó recientemente un informe, en octubre de 2018, con datos de audiencia de *Kantar Media* del primer semestre de ese mismo año. Según dicho informe, más de 350.000 menores ven la televisión pasada la medianoche, lo cual representa una cifra muy elevada de menores que se sitúan frente a la pantalla en horario de noche.

Este estudio refleja que, “aunque el promedio de consumo televisivo de los menores de 18 años es mucho más bajo que el de los adultos, se observa que más de 1,2 millones de esos menores ven la televisión entre las 10.00 y las 12.00 de la noche y más de 350.000 pasada la medianoche. En el caso de los menores de 7 años los datos señalan 200.000 y 50.000 respectivamente, que se elevan a 500.000 y 120.000 en el caso de los situados entre 7 y 12 años” (*Elmundo.es*, 2018).

Este estudio también confirma que la franja horaria comprendida entre las 20.00 y las 22.00 horas, que da acceso al “prime time” está situada en segundo lugar en cuanto a audiencia se refiere, con 1.236.000 espectadores menores de edad.

“Respecto a los espectadores de menos de 12 años, se observa que la franja entre las 20.00 y las 22.00 horas alcanza las mayores cotas de audiencia, por delante del 'prime time' (entre las 22.00 y las 00.00 horas), especialmente en el caso de los más pequeños. El estudio también indica que más de 200.000 menores de 7 años y casi 500.000 menores de entre 7 y 12 años ven de media la televisión pasadas las 22.00 horas, límite del horario de protección legal; y una media de 50.000 menores de 7 años y de 120.000 de entre 7 y 12 años lo hacen más allá de las 00.00 horas” (*Europapress.es*, 2018).

Sin embargo, el informe refleja que el consumo televisivo infantil y juvenil es inferior a la media. A medida que aumenta la edad de la audiencia, también se eleva este consumo. Concretamente se sitúa en 145 minutos por persona y día en los menores de entre 4 y 13 años; 290 minutos entre los 45 y 65 años, y 362 minutos en los mayores de 65 años. De la misma manera, el consumo televisivo de los menores de edad disminuye según se acercan a la etapa adolescente. Estos datos lo confirman: 142 minutos en espectadores de 4 a 7 años, y 100 desde los 16 hasta los 18 años.

Según sostiene la *AUC*, dicha audiencia infantil nocturna “puede calificarse de anómala y poco adecuada”. Estos hábitos de horarios nocturnos televisivos infantiles tienen efectos nocivos para la salud como la falta de sueño y una disminución en el rendimiento escolar. La causa de estas costumbres poco adecuadas que están adquiriendo los menores

se debe fundamentalmente al denominado "efecto llamada" de algunos programas familiares emitidos en "prime time", que se prolongan "hasta altas horas de la madrugada en días lectivos".

La Asociación sostiene que este hecho debería hacer reflexionar a los padres, a la sociedad en general y también a las cadenas de televisión, para que evitaran emitir los programas en función de sus intereses y respetasen los horarios de programación. El alto consumo en "prime time", en otras franjas sin protección reforzada e incluso de la franja de protección legal, tiene consecuencias peligrosas para los menores. Pueden estar expuestos a contenidos poco adecuados a su edad y destinados a adultos. Por este motivo, la *Asociación de Usuarios de Comunicación* propuso una revisión de los criterios de horarios de calificación por edades que hay en la actualidad. De este modo, se implantarían más restricciones con los programas no aconsejados a menores de 16 años.

*Children and parents: media use and attitudes report 2016* es un informe sobre los niños y los padres: uso de los medios de comunicación y actitudes (*Universoabierto.org*, 2016). Este estudio de noviembre de 2016, de *Ofcom* en el Reino Unido, confirma que los niños pasan más tiempo en Internet que viendo la televisión. Es evidente que Internet es una realidad para personas de todas las edades y en este estudio se analiza el tiempo empleado en Internet por niños y adolescentes, los canales más usados, las conductas de niños y los aspectos relacionados con el control parental y seguridad de acceso a los contenidos. Uno de los datos más sorprendentes del estudio es que en 2016, por primera vez, los niños dedicaron más tiempo a Internet que a ver la televisión, cifra que se incrementa con la edad.

El informe proporciona pruebas detalladas sobre el uso, las actitudes y la comprensión de los medios de comunicación entre niños y jóvenes de entre 5 y 15 años, así como información detallada sobre el acceso a los medios y el uso entre los niños de 3 a 4 años. Además incluye opiniones de los padres sobre el uso de los medios de comunicación de sus hijos, y las formas en que los padres buscan (o no) monitorear o limitar dicho uso.

Según datos de *Ofcom*, los niños de entre 5 y 15 años pasan de media 15 horas en Internet. Los de entre 3 y 4 años permanecen más de 8 horas a la semana en Internet, en contraste con las 6 horas que pasan viendo la televisión. En cuanto al medio de acceso a la información de la red, la mayoría de ellos acceden principalmente mediante tablets o teléfonos móviles. En Reino Unido, 1 de cada 3 niños de entre 8 y 11 años tiene un dispositivo móvil, cifra que incrementa entre los niños de 12 a 15 años, los cuales 8 de cada 10 disponen de su propio teléfono móvil.

El sitio favorito de los niños es YouTube, donde ven contenidos muy variados en Internet, y a él acceden el 37% de los niños de 3 a 4 años, un 54% de los de entre 5 y 7 años, un 73% de los de entre 8 y 11 años y un 87% de los de entre 12 y 15 años. Los niños más pequeños utilizan YouTube generalmente para consumir el contenido tradicional de la televisión. Pero, según van creciendo, sus gustos de contenido cambian, con bloggers, vídeos musicales, tutoriales de juegos y vídeos de bromas preferidos de los programas de televisión o clips. Para muchos niños mayores estos son sus contenidos preferidos. En general, prefieren YouTube que ver programas de televisión en un televisor (el 42% frente al 18% de entre 8 y 11 años, y un 41% frente a un 16% en los de edades comprendidas entre 12 y 15 años).

Si nos centramos en las redes sociales, hay que destacar que son primordiales tanto para los niños como para los adolescentes. Un 23% de los de entre 8 y 11 años, y un



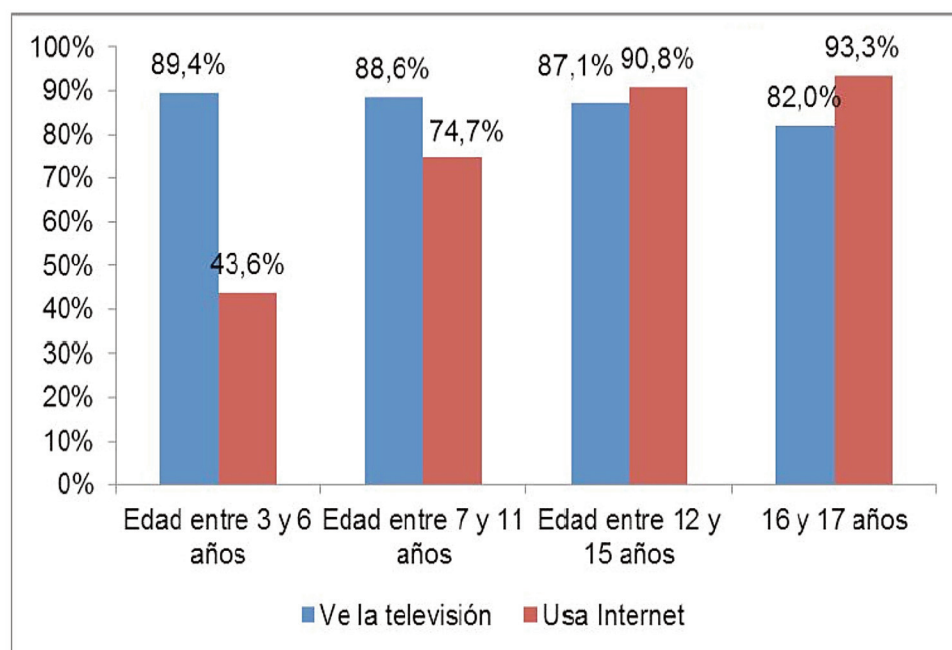
72% de los de entre 12 y 15 años tienen un perfil en redes sociales, pero el número de perfiles se duplica entre los niños de 10 y 11 años (21% a 43%) y aumentan considerablemente de nuevo entre los de 12 a 13 años (50% a 74%). Los niños se comunican y comparten contenidos y opiniones en redes sociales durante todo el día, incluso durante las horas escolares y hasta altas horas de la noche, con un porcentaje de un 9% entre los niños de 11 y 15 años que se comunican mediante redes sociales a las 10 de la noche, y un 2% de mensajes a medianoche. Ruiz Corbella y De Juanas (2013), realizaron una publicación donde se contemplan las posibilidades y riesgos de las redes sociales para los adolescentes, así como su influencia en el desarrollo de la identidad de estos usuarios. El uso que hacen los niños de los medios de comunicación social evoluciona continuamente, y eso trae nuevas oportunidades pero también riesgos. Por ejemplo, últimamente la tendencia es un mayor uso de servicios de mensajería de grupo como WhatsApp, Instagram y Facebook Messenger. Muchos de estos chats de grupo se utilizan para actividades positivas, como grupos para realizar las tareas académicas, pero también se usan para actividades nocivas como la burla y la intimidación, según el estudio citado. No obstante, Claes, Osteso y Deltel (2013), en su estudio titulado “Hacia una definición de liderazgo de opinión en Twitter”, llegaron a la conclusión de que el debate y la línea de opinión que domina en la sociedad están creados, en la mayor parte de los casos, por los poderes y los medios de comunicación tradicionales, más que por este sitio web.

La mayor parte de las familias afirma que el tiempo que pasan delante de la pantalla es bajo control, casi dos tercios (64%) de los niños de 12 a 15 años. Los padres de niños de 12 a 15 años (65%) informan que el tiempo que dedica el niño a la pantalla y a hacer otras cosas está bien equilibrado.

Los padres continúan usando una variedad de métodos para mediar el uso de Internet de los niños. El 96% de los padres de niños de entre 5 y 15 años están usando al menos una de las herramientas técnicas de control parental y hablan con sus hijos. El número de padres que usan control parental a nivel de red ha aumentado desde el 2015 del 26% al 31%, al igual que los porcentajes de padres que hablan con sus hijos sobre los posibles riesgos en línea.

Por otro lado, en 2015 fue publicado un estudio de la CNMC (*Comisión Nacional de los Mercados y la Competencia*), (Cnmc.es, 2015). Abarca la preferencia que muestran los adolescentes españoles por Internet antes que por la televisión. No es así entre los niños, que tienen un mayor interés hacia la pequeña pantalla que por la red. Es posible que sea porque en Internet pueden ver sus series y programas favoritos a cualquier hora del día y desde cualquier lugar.

Este estudio está basado en una encuesta realizada en el segundo trimestre de 2015, que incluyó 3.929 hogares y 7.979 individuos. Los resultados fueron que el 93,3% de los adolescentes de entre 16 y 17 años eran usuarios de Internet en aquel momento. Sin embargo, en ese mismo grupo de edad, los que consumían televisión eran un 82,0%. Además entre los adolescentes de 12 a 15 años era mayor el consumo de Internet (90,8%) que el de televisión (87,1%). Lo podemos ver reflejado en el siguiente gráfico:



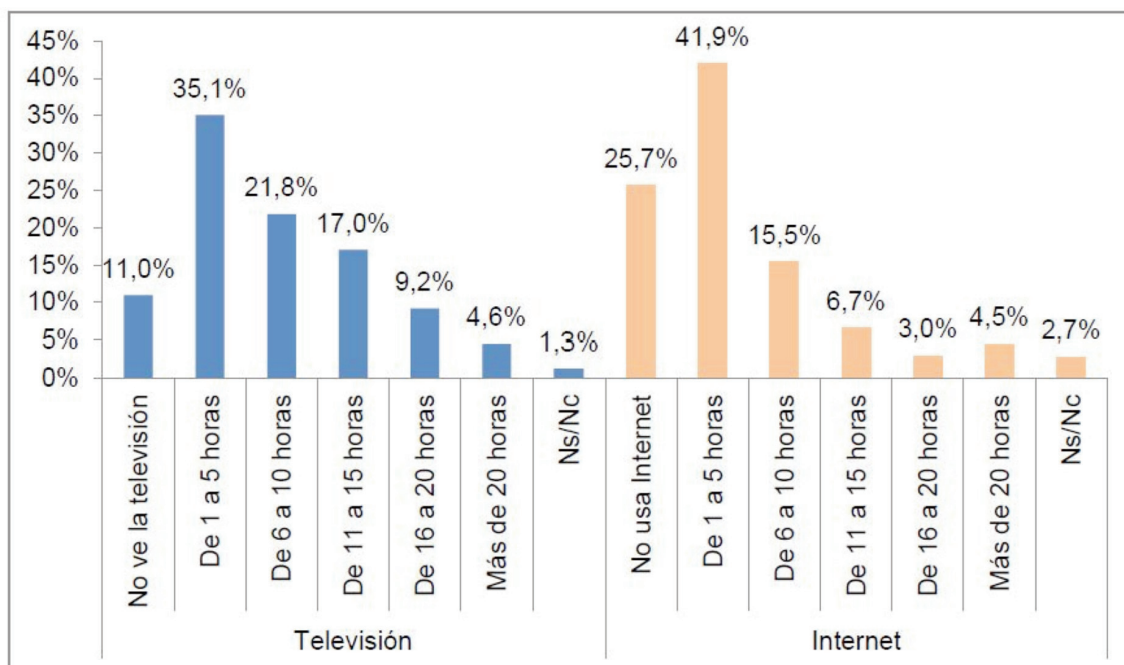
Universo: Menores entre 3 y 17 años. Datos declarativos de los padres y tutores de los menores

**Figura 1. Consumo de televisión e Internet de los menores (porcentaje)**

Fuente: Estudio CNMC (2015).

Estos porcentajes fueron muy distintos en los niños, ya que tienen más dificultades para acceder a Internet que a la televisión. Entre los 7 y los 11 años, el 86,6% ve la televisión, mientras que el porcentaje de los que usan Internet es del 74,7%. La diferencia es todavía mayor entre los niños de 3 a 6 años, como apreciamos en el gráfico.

Con respecto al número de horas que los menores de edad ven la televisión, el estudio reflejó los datos en este otro gráfico:



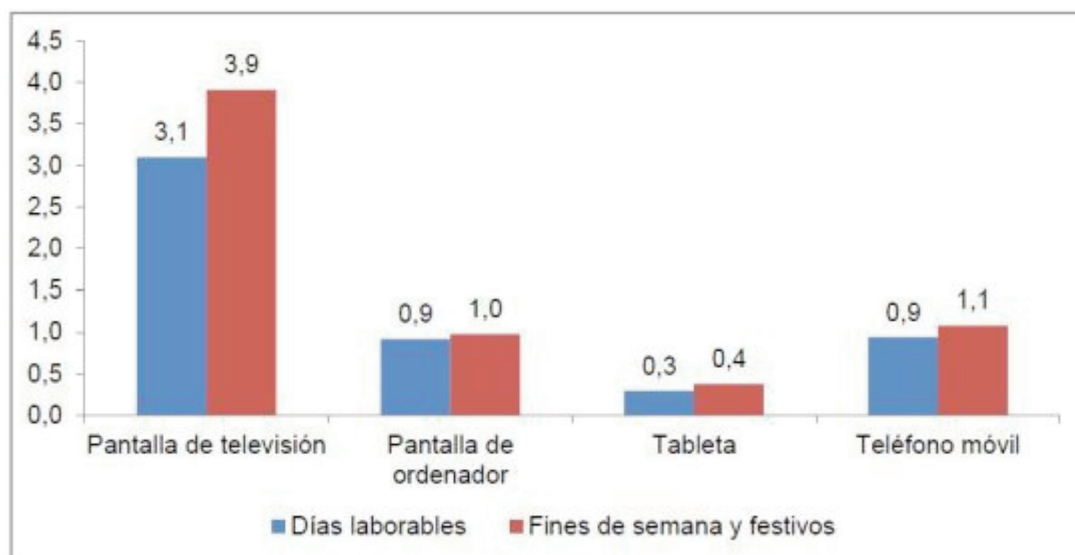
**Figura 2. Número de horas que los menores consumen televisión e Internet**

Fuente: Estudio CNMC (2015).

Para averiguar estos datos, se preguntó a los padres por las horas semanales que sus hijos consumían televisión e Internet. Los resultados fueron los siguientes: el 35% de los menores de edad españoles de entre 3 y 17 años consumía entre 1 y 5 horas semanales de televisión; casi el 22% entre 6 y 10 horas a la semana; y un 11% de los menores no veía la televisión, según sus padres o tutores.

En cuanto al uso de Internet, el estudio reflejó que el 42% de los menores de entre 3 y 17 años accedía a la red entre 1 y 5 horas a la semana; un 6,7% entre 11 y 15 horas semanales; y según los padres y tutores, 1 de cada 4 menores españoles (que representaba el 25,7%) no utilizaba Internet.

Otro gráfico elaborado en el estudio recogía dónde y cómo veían los menores la televisión:



**Figura 3. Lugar y dispositivos con los que los menores ven la televisión**

Fuente: Estudio CNMC (2015).

Según los datos recogidos (2015), la mayoría de los menores españoles veían la televisión en las zonas comunes de la casa: el 94,3% de menores de entre 12 y 15 años y 89,2% de los menores de entre 16 y 17 años. El 14,4% de menores de entre 12 y 15 años y el 28,5% de menores entre 16 y 17 años consumían también contenidos audiovisuales en la televisión de su cuarto.

En este último gráfico se puede observar que la televisión continúa siendo el medio más utilizado en el consumo de contenidos audiovisuales (series, películas, vídeos, programas...). Incluso llega a triplicar al uso que se hace para esto del ordenador o smart-phone. El consumo de contenidos audiovisuales en tabletas era, en 2015, 10 veces inferior al que se hacía mediante el televisor.

El uso de Internet en las zonas comunes era menor: el 78,2% de los menores de entre 12 y 15 años y el 66% de los menores de entre 16 y 17 años. No obstante, el uso en el cuarto era mayor: el 32,9% de menores de entre 12 y 15 años y el 51,2% de menores de entre 16 y 17 años.

Según una publicación de el diario *El Mundo* (2013), el estudio “*Kids TV Report*” de la consultora *Eurodata TV Worldwide*, los niños españoles ven más tiempo la televisión que en otros países europeos, como Inglaterra, Francia y Alemania. Únicamente, Italia es el país donde los menores dedican más tiempo a visualizar la televisión que en España.

Durante los primeros nueve meses de 2013, los menores españoles de entre 4 y 12 años, dedicaron una media de 2 horas y 30 minutos diarios a ver la televisión. “Sin em-

bargo, la cifra de consumo en España sigue superando la media europea de 2 horas y 14 minutos al día y queda bastante lejos de la hora y 33 minutos de que dedican los niños alemanes, país de los cinco analizados donde los menores ven menos televisión" (*El Mundo.es*, 2013).

En cambio, en Italia la media aumentaba ligeramente, 2 horas y 49 minutos diarios, lo cual suponía siete minutos más que en el mismo período de tiempo del año anterior (2012). Este estudio reflejaba que el consumo televisivo en los niños del continente europeo había sufrido un aumento de cinco minutos diarios a lo largo de los últimos cinco años. Según la responsable de este estudio, Karsenty, "los niños nunca antes habían visto tanta televisión".

Si nos centramos en las preferencias de los más pequeños en lo que respecta al género televisivo, seguían siendo los dibujos. Representaban el 60% de los programas situados en el "top 20" de audiencia. Sin embargo, en los últimos años también se había apreciado un creciente gusto por las series no animadas.

Según este estudio, en países como España, los menores mostraban mucho interés por diversas series de animación como, por ejemplo, "Bob Esponja". En cambio, en otros países como Francia, preferían dibujos más "clásicos", como "Tom y Jerry". En Reino Unido, cambiaban estas preferencias, doce de los contenidos con mayor número de audiencia, situados en el "top 20", eran programas de no ficción dirigidos a niños.

Este estudio señalaba además los grandes avances en cuanto a la incorporación en el mercado de "gigantes" de Internet que ofertaban mayor programación infantil: *Amazon, Netflix, iTunes*, etc.

### 3.2. Audiencias activas

Ha habido publicaciones en diarios importantes como *El Mundo* que han recalcado el problema que actualmente existe con el consumo infantil de televisión. Recientemente, en octubre de 2018, la *Asociación de Usuarios de la Comunicación (AUC)* publicó un informe según el cual más de 350.000 menores ven la televisión pasada la medianoche (*Elmundo.es*, 2018).

"El consumo televisivo diario por parte de los menores alcanza sus mayores cotas de audiencia en el 'prime time' --la franja que va de las 22.00 a las 00.00 horas--, fuera de la franja legal de protección del menor" (*Europapress.es*, 2018).

Los niños no respetan las franjas horarias que cuentan con protección específica para ellos. Son dueños del mando a distancia para ver cadenas generalistas y no sólo las temáticas que ofrecen programación infantil. En un artículo del año 2016 en el periódico *El Mundo*, también se confirmaba que "los niños y niñas de entre cuatro y siete años son los menores de edad que más tiempo pasan frente al televisor, una media de 144 minutos por persona y día" (*Elmundo.es*, 2016). Así lo reflejaba el análisis de los datos de audiencias del año 2015, publicado por la *Asociación de Usuarios de la Comunicación (AUC)*. El

consumo televisivo desciende entre los chicos de entre 7 y 12 años (134 minutos diarios) y entre los de 12 y 16 (122 minutos al día). Sin embargo, sube entre los adolescentes de 16 a 18 años (135 minutos).

El tiempo de los menores frente al televisor está muy por debajo del registrado para el conjunto de la población (234 minutos diarios, lo que supone algo menos de cuatro horas). Es preocupante que niños de esas edades estén expuestos a la televisión durante más de dos horas diarias, puesto que pueden escuchar cualquier tipo de mensaje que se emita. Es evidente el riesgo al que están expuestos los menores que consumen programas emitidos fuera del horario de protección infantil determinado por ley, están visualizando contenidos no destinados a su edad.

El horario de protección reforzada suele ser de 8 a 9 horas y de 17 a 20 los días laborables, y de 9 a 12 los fines de semana. Sin embargo, este horario queda algo limitado teniendo en cuenta que hay un consumo televisivo muy elevado entre las 22:00 y las 24:00 horas (18,3% de menores de 18 años), y también entre las 13:00 y las 17:00 horas (12,9%). Esta última franja horaria oferta a los menores programas bastante polémicos que presentan contenidos poco adecuados para ellos.

Conociendo estos datos, sería conveniente tener un mayor cuidado de la programación que se emite los días laborables, debido a la gran cantidad de menores que están delante de la pequeña pantalla. Según una publicación de Lantigua (2016), Perales, autor del informe sobre los datos de audiencias del año 2015, afirma que "más de 1.200.000 menores ven la televisión a partir de las 22.00 de la noche, cuando las emisiones se centran en un público adulto".

Basándonos en los datos señalados en este artículo, en 2016, entre las cadenas por las que el público infantil mostraba mayor interés destacaba *Clan*, que registraba la cantidad más alta de audiencia infantil, después le seguía *Antena 3*, *Boing* y *Telecinco*. Entre los programas más vistos por los menores destacaban "The Karate Kid", "Frozen el Reino del Hielo", concursos como "La Voz Kids" y eventos deportivos.

En cuanto a los meses con mayor número de espectadores en televisión, el artículo reflejaba diciembre, enero y febrero, con 141, 149 y 146 minutos diarios, respectivamente. Los responsables de este estudio afirman que "existe una cierta correlación o estacionalidad entre el consumo televisivo y los meses del año. Así, los datos de audiencia indican que los menores ven más televisión en invierno, mientras que agosto, mayo y también octubre presentan los niveles más bajos de consumo, quizás por tratarse de un periodo vacacional que implica desplazamientos, de la época de exámenes finales y del inicio del curso escolar".

Según algunos datos de audiometría, el consumo televisivo alcanza su mayor cantidad de tiempo con las personas mayores: 343 minutos entre los mayores de 64 años; entre 45 y 64 años, 284 minutos; de 25 a 44 años, 193 minutos; 129 minutos para los situados entre 13 y 24 años, y 137 minutos consumen los telespectadores de entre 4 y 12 años.



### 3.3. Valores que se trabajan en la escuela con los niños de 1º y 2º de Educación Primaria

La educación en valores en la etapa de Educación Infantil y Primaria constituye un aspecto muy importante para los niños y niñas de estas edades. En este epígrafe, vamos a detallar algunos autores que han estudiado los valores trabajados con los niños y también los valores que se trabajan en 1º y 2º de Educación Primaria.

Comenzamos señalando los autores. En primer lugar, Díez y González (2007) incluyen en el primer libro de la colección “Valorandia” (el correspondiente a tres años), materiales para educar a los niños en los valores de convivencia, orden, trabajo bien hecho, generosidad, respeto, vida en familia, obediencia, cortesía, normas de convivencia y alegría. En esta misma colección están disponibles los materiales para 4 y 5 años de Educación Infantil y para los primeros cursos de Primaria.

López Cassà (2007) realiza numerosas aportaciones en el terreno de la educación en valores, aunque sus obras e investigaciones están más orientadas a la educación emocional. Sin embargo, son temas estrechamente relacionados entre sí que se enriquecen mutuamente. Una de sus obras es “Educación emocional. Programa para 3-6 años”. Este libro se encuentra estructurado en cinco capítulos: 1. Conciencia emocional; 2. Regulación emocional; 3. Autoestima; 4. Habilidades socio-emocionales; y 5. Habilidades de vida.

Por otra parte, Parra Ortiz (2003), analiza las principales causas que han originado la crisis del sistema de valores en la sociedad actual. Entre otras, se encuentran los cambios sociales y culturales producidos por la revolución científica y tecnológica. Además, enumera las distintas posturas ideológicas adoptadas acerca de la selección de los valores, desde las más tradicionalistas a las más modernistas, pasando por corrientes subjetivistas para quienes los valores se derivan de las experiencias de cada persona. Por consiguiente, no hay valores objetivos y universales, por lo que el proceso de valoración es propio de cada persona. También incluye estrategias y técnicas de enseñanza utilizadas para su transmisión y desarrollo, así como las condiciones básicas que debe haber en el aula para una educación en valores.

Este autor señala una serie de estrategias y técnicas destinadas a la educación en valores en el aula, elaboradas teniendo en cuenta las distintas interpretaciones que han aportado la *teoría conductista*, la *teoría de la comunicación* o la *teoría cognitiva*. Atendiendo a estas corrientes de pensamiento psicológico, se clasifican en enfoque tradicional y enfoque innovador. En cuanto a las condiciones básicas que debe haber en el aula, es necesario tener en cuenta algunos requisitos necesarios relacionados con el sistema de valores que se quieren desarrollar en el aula, el clima social de la misma, la actitud del profesor hacia la educación de los valores, las variables de espacio y tiempo más adecuados para la práctica de los valores, y con la organización dada al contenido didáctico.

En la educación en valores la familia tiene un papel muy importante, ya que los niños y niñas, sobre todo en estas edades, aprenden por imitación. Por consiguiente, “el itinerario obligado en el aprendizaje de los valores, (...), es la identificación con un modelo,

es la experiencia del valor" (Ortega y Mínguez 2003, p.53). Esta experiencia del valor se vivencia primero en el entorno familiar donde, cada día con el ejemplo, se va solidificando una determinada estructura de valores. Así pues, la comunicación y colaboración entre familia y escuela es cada vez más responsable y necesaria. Tanto es así que se han desarrollado estudios e investigaciones en este campo (Martín y Gairín, 2007; Gomaríz, Parra, García, Hernández y Pérez, 2008).

Buxarrais (1997) desarrolla una aportación a la formación del profesorado en el campo de la educación en valores. Son valores propios de una sociedad democrática y pluralista, como el respeto a los demás, la tolerancia, la solidaridad, la responsabilidad... Dichos valores están presentes en las estrategias educativas. En su libro *La formación del profesorado en educación en valores* aporta, en la primera parte, una propuesta de formación basada en la experiencia; y en la segunda parte se resume el contenido del modelo de curso.

Una vez hecho un recorrido por diversos autores que han estudiado y desarrollado estudios en el campo de la educación en valores en niños y niñas, pasamos a detallar los contenidos de la asignatura "Valores Sociales y Cívicos", que aparecen en el Currículo de Educación Primaria de la Comunidad de Madrid. Concretamente en el Real Decreto 89/2014, de 24 de julio (*Madrid.org*, 2014). Aunque ésta no es una asignatura obligatoria para todos los alumnos, ya que sólo la cursan los alumnos que no estudian "Religión", puede ser una buena referencia para conocer los valores que los niños de 1º y 2º de Educación Primaria deben aprender.

### **3.4. Contenidos del área de "Valores sociales y cívicos"**

En el Anexo IV de este trabajo podemos encontrar detallados contenidos de la asignatura de "Valores Sociales y Cívicos" para toda la etapa de Educación Primaria, tal y como aparecen en el Currículo oficial de Educación Primaria de la Comunidad de Madrid. A continuación, señalamos los que se trabajan en los cursos incluidos en nuestra investigación, 1º y 2º de Primaria.

El Currículo de Educación Primaria de la Comunidad de Madrid incluye los contenidos que se trabajan en esta etapa desglosados por cursos en gran parte de las asignaturas. Sin embargo, en la asignatura de "Valores Sociales y Cívicos" no aparecen clasificados de esta forma. Por este motivo, hemos tomado como referencia el método de la editorial "Santillana" de esta asignatura de 1º y 2º de Educación Primaria: "Valores Sociales y Cívicos 1 Primaria" y "Valores Sociales y Cívicos 2 Primaria".

En el primer curso de Educación Primaria se trabajan valores como: el autoconcepto, la autonomía, la responsabilidad, los derechos de las personas, la convivencia, la empatía, la solidaridad, la aceptación del otro, la amistad, las habilidades sociales, la resolución de conflictos, las normas de convivencia y la educación vial.



En segundo curso de Educación Primaria, los valores que se trabajan son: el autoconcepto, la autonomía y el autocontrol, la responsabilidad, los derechos y deberes de la persona, las habilidades de comunicación, el debate, el respeto y la valoración del otro, la tolerancia, la solidaridad, las habilidades sociales, las normas de convivencia, la resolución de conflictos, el respeto y la conservación del medio ambiente y la educación vial.

Según López Cassà (2007), la *autoestima* es la forma de evaluarnos a nosotros mismos. La imagen que uno tiene de sí mismo se denomina *autoconcepto*, y es un paso necesario para el desarrollo de la autoestima. Cuando nos conocemos y sabemos cómo somos, por dentro y por fuera, podemos aprender a aceptarnos y a querernos (autoestima). Por ello, es importante trabajar con los niños el autoconcepto para poder llegar a la autoestima: conocimiento de uno mismo; manifestación de sentimientos positivos hacia sí mismo y confianza en las propias posibilidades; y valoración positiva de las propias capacidades y limitaciones.

Otro valor de especial importancia es no dejarnos guiar por las apariencias, y los niños deben aprender desde pequeños. Desarrollar la empatía (Martínez-Otero, 2018), identificar y reconocer cómo se sienten los demás cuando son prejuizados, o cuando lo somos nosotros mismos, ayudará a los más pequeños en las relaciones personales y en su vida social.

De igual manera, hay otros muchos valores relevantes en la vida de las personas y es importante ser conscientes y aprenderlos desde pequeños: saber estar con otras personas, responder a los demás, mantener unas buenas relaciones interpersonales de comunicación, cooperación, trabajo en equipo... (Limón, 1994). Los niños y niñas deben ser conscientes desde temprana edad de que, las cosas que parecen imposibles para uno sólo pueden conseguirse cuando los demás ayudan mediante: habilidades de relación interpersonal (expresividad, comunicación, cooperación y colaboración social); relaciones positivas con los demás; o estrategias para la resolución de conflictos.

Todos estos valores los hemos tenido en cuenta en nuestra investigación y algunos los hemos reflejado en las encuestas realizadas a los niños y niñas.



## Capítulo 4:

# PLANTEAMIENTO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN



## **4.1. Contextualización de la investigación y situación del tema en la actualidad**

Actualmente, en nuestra sociedad, la televisión es un medio trascendental y está presente en muchos momentos diarios de la vida de las personas y, sobre todo, de los niños. La televisión se ha ido introduciendo poco a poco en el entorno doméstico y ha conseguido, gracias a sus tácticas persuasivas de transmitir sus contenidos, entretener y moldear la mente de los individuos y, en concreto, la de los niños más pequeños. Su poder subjetivo real (Sevillano García, 2002, p.731) emerge en gran parte de su enraizamiento en la vida individual, personal y colectiva.

Es en el contexto familiar donde los niños desarrollan una mayor interacción con la televisión. Al volver del colegio pasan muchas horas sentados frente al televisor. Los padres y familiares, en muchas ocasiones, no ponen frenos a esta situación, ya que no se dan cuenta de que la televisión es un medio que fácilmente crea adicción en el niño. El problema, en muchos casos, es que no saben lo que harían con los niños si no existiera la televisión, ya que ésta les permite “aparcarse” a sus propios hijos durante un tiempo considerable.

En efecto, muchos niños, tras regresar de la escuela al hogar, lo primero que hacen es encender el televisor y permanecer un buen número de horas junto a él, debido a que, son muchos los padres que permiten a los hijos permanecer ante el televisor hasta altas horas de la noche o viendo programas absolutamente desaconsejables para un niño de corta edad (Perlado Ekman, 2003, p.25).

La televisión es un medio encargado de cumplir infinidad de funciones en los hogares, como pueden ser: premiar a los niños, hacer compañía, entretenerlos para no interrumpir otras actividades que los adultos estén haciendo, motivarles para que se levanten por las mañanas y acompañarles... Por todo ello, juega un papel esencial en las relaciones familiares e influye mucho en el comportamiento y la interacción entre padres, hijos y otros miembros de la familia.

Toda esta información televisiva persuade a los niños hasta tal punto que desde que se levantan por las mañanas (ya sean días de colegio o fines de semana y festivos), se

sientan frente al televisor y se quedan "imnotizados" recibiendo continuamente todo tipo de mensajes. Además, tampoco tienen límite de horarios como hace años que se emitían los programas infantiles a ciertas horas del día. En la actualidad, hay varios canales dedicados exclusivamente a los niños las veinticuatro horas, como pueden ser *Clan*, *Boing* o *Disney Channel*.

Si nos centramos en los horarios en los que suele haber más telespectadores infantiles frente al televisor, normalmente suelen ser los siguientes (Perlado Ekman, 2003):

- En los días laborables, muchos niños visualizan la televisión antes de ir al colegio, entre las 7 y las 9 de la mañana. Al mediodía, los que comen en casa todavía mantienen el hábito de ver programación infantil a la hora de comer, entre las 14 y las 15 horas. Y ya por la tarde suelen sentarse a ver la televisión entre las 17:30 y las 20 horas.

- En cuanto a los fines de semana y festivos, suelen ser los días de más audiencia infantil a lo largo de todo el día pero sobre todo por las mañanas, entre las 7 y las 12 horas.

Para los niños con edades comprendidas entre los 6 y los 8 años, la televisión constituye una parte importante de sus actividades diarias. Están recibiendo continuamente mensajes, no sólo destinados a ellos, sino que también muestran gran interés por la programación orientada al telespectador adulto y por la publicidad en general, ya sea destinada a ellos o a los adultos (Perlado Ekman, 2003, p.54).

La influencia que ejerce el medio televisivo en los niños de estas edades es bastante amplia. Las asociaciones y significados que ellos desarrollan mediante mensajes televisivos se extienden a otras situaciones de su vida. Como hijo de familia, alumno en un aula de clase o compañero de juego, el niño aporta, produce, intercambia y reproduce diferentes significaciones.

Cuando los más pequeños de la casa se encuentran frente a la televisión están físicamente activos: comiendo, jugando, haciendo las tareas del colegio... Es decir, aunque están atendiendo a la pantalla, a la vez se encuentran inmersos en otras actividades o acciones que requieren su atención y también en muchos procesos comunicativos. En lo referente a receptor activo de la televisión, el niño es un "aprendiz" permanente, aprende continuamente de todos los tipos de programas, tanto de los infantiles como de los destinados a adultos.

La televisión forma parte del lenguaje cotidiano que emplean muchos niños y fomenta la construcción de una realidad que ellos desarrollan a lo largo del tiempo. Bartolomé Crespo (1998) afirma que "Los niños aprenden la realidad televisiva de distinta manera que los adultos ya que están muy influenciados por su estado de evolución cognitiva" (p.5).

En el proceso de televidencia la audiencia no asume necesariamente un papel de receptor pasivo. La actividad de la audiencia se lleva a cabo de distintas maneras. Mentalmente, los miembros de la audiencia frente al

televisor se "enrolan" en una secuencia interactiva que implica diversos grados de involucramiento y procesamiento del contenido televisivo. Esta secuencia arranca con la atención, pasa por la comprensión, la selección, la valoración de lo percibido, su almacenamiento e integración con informaciones anteriores y, finalmente, se realiza una apropiación y una producción de sentido (Orozco, 1996, p.35).

A nivel mental, las personas que forman parte de la audiencia delante de la televisión están inmersos en una secuencia interactiva, que supone distintos grados de involucramiento y procesamiento del contenido televisivo. Esta secuencia comienza con la atención, continúa por la comprensión, la selección, la valoración de lo percibido, su almacenamiento e integración con informaciones anteriores y, por último, se realiza una producción de sentido.

La televisión se ha convertido en un elemento muy importante en la vida diaria de muchas familias. Su introducción en los hogares ha dado lugar a diversas consecuencias socioculturales que Gubern (1987) resumió (citado en Perlado y Sevillano, 2003). Estas son algunas de ellas: origina una audiencia heterogénea, masificada y sin ningún tipo de selección, debido a su carácter gratuito; en muchos casos, la organización de la vida familiar gira en torno a la televisión; tiene un gran poder para ocupar el tiempo de ocio, debido a su carácter hogareño y gratuito; crea cierta adicción, etc.

Por todo ello, la televisión es un medio preocupante debido a varias razones (Perlado y Sevillano, 2003):

- Dirige a los telespectadores en muchos temas esenciales en la vida de las personas: éticos, morales, sociales, económicos o ideológicos.
- Distorsiona la convivencia familiar si no se utiliza correctamente.
- Trata los temas importantes de forma superficial sin darles la consideración que merecen.
- Crea ideas y necesidades falsas y potencia el consumismo, ante todo en la juventud.

La unión de la familia y la televisión en el tiempo libre es solamente física, puesto que disminuye considerablemente la comunicación entre sus diferentes miembros y en muchas ocasiones la anula. Estamos asistiendo a un aumento del abuso televisivo importante, y se está creando una dependencia sobre todo en los niños, ya que ellos muestran una actitud pasiva al mirar la pantalla que les vincula a la imagen muy fácilmente. Es debido a que los más pequeños se encuentran en una etapa de la vida marcada por la inmadurez a nivel intelectual y afectivo. Además, en la actualidad hay multitud de dispositivos que dan acceso a la televisión (tablets, teléfonos móviles, ordenadores...), lo cual facilita mucho más su acceso.

Si uno observa a los niños, advierte que son básicamente manipuladores del aparato. Disfrutan encendiéndolo y jugando con él, demuestran confianza y una habilidad notable para manejarlo y encontrar los programas que les interesan, pero rara vez lo apagan. La televisión es el foco de los juegos, del entretenimiento y la actividad (Palmer, 1986, p.67).

Palmer pone mucho énfasis en la función de la televisión en la vida de los niños. Destaca que el televisor es un mediador entre la ilusión y la realidad de los más pequeños, además de un recurso fundamental en cuanto a sus actividades se refiere.

La televisión es considerada como el medio de mayor incidencia dentro del proceso de socialización. No cabe duda de que los niños aprenden de la televisión: ésta suministra información, presenta modelos de conducta, transmite formas de ser, ofrece valores e ideales, promueve gustos, modas y costumbres (Ander-Egg, 1996, p.67).

En cuanto a la influencia de la televisión en la configuración de la personalidad de los niños, es interesante señalar las conclusiones realizadas por Ander-Egg y otros que han estudiado este problema en diversos países. Según este autor (1996), la televisión hace a los niños:

- Más pasivos.
- Menos comunicativos.
- Menos sensibles.
- Más consumistas (p.70).

Dicho esto, no cabe duda que este medio posee un fuerte poder de atracción en la mente del niño, que aprende cosas de todo tipo de programas, desde los infantiles hasta aquellos destinados a los adultos. El niño aprende y absorbe del medio televisivo información, conductas, valores, actitudes... y mucho más de lo que debe aprender o se le pretende enseñar. No debemos olvidar el consumismo que produce.

Los niños no son sólo tratados "como futuros consumidores, sino también como acicates para incitar u obligar a sus padres a entrar en los salones de venta", y para comprar determinados productos, especialmente "cosas" que, según la televisión, hacen felices a los niños. El niño no sólo asedia constantemente a su padre con sus ansias insaciables de consumir esto o aquello, porque lo anuncia la tele, sino que llega al extremo realmente enfermizo de decir simplemente: "Papá, cómprame algo". Es el consumidor perfecto, interesado ya no por un determinado producto, sino por el hecho de consumir en sí mismo (Ander-Egg, 1996, p.83).



## 4.2. Características del objeto de estudio

Cuando los niños son pequeños los padres están más pendientes de ellos, por lo que están más controlados. No necesitan mirar constantemente a la pantalla ya que tienen más interés por jugar o realizar otro tipo de actividades. A medida que van creciendo y se van haciendo mayores, es cuando prestan más atención a la televisión y disminuye la presencia constante de los padres.

En nuestros días, hay muchos hogares sin familiares por las tardes puesto que su trabajo no les permite estar en casa al acabar el colegio. En otros casos las familias son monoparentales. Cuando los niños regresan a casa o se despiertan los fines de semana y sus padres todavía duermen, encienden la televisión sin pedir permiso a los adultos. En ese momento no hay límite ni control de los programas que están viendo, ni de los valores que les están transmitiendo. Es necesario poner unas normas para que la televisión no se convierta en una mala influencia para ellos, ya que puede ofrecerles un mundo muy lejano a la realidad.

La televisión puede ser una herramienta muy útil para educar, un instrumento de enseñanza muy poderoso, y los niños pueden ser capaces de asimilar conceptos que captan por los sentidos de una forma fácil y rápida. Si la televisión se emplea adecuadamente puede reforzar hábitos y potenciar valores. Los padres deben ser conscientes de estos aspectos positivos y colaborar de varias maneras: mirar los programas con sus hijos y estar con ellos, escoger correctamente los programas según las edades de los niños, poner límites al tiempo para ver la televisión, apagar la televisión en la hora de las comidas o de estudio, evitar los programas violentos...

A propósito de los programas violentos, se puede decir que a nivel mundial una de las influencias negativas en el comportamiento de los niños es la televisión. Esto es debido a que pasan demasiadas horas frente a este medio de comunicación, que muchas veces transmite conductas desfavorables y, por tanto, agresividad. Se han realizado investigaciones que demuestran que los niños que ven violencia en la pantalla muestran un comportamiento más agresivo. En este sentido, Wilson analiza la exposición a medios y su relación con la agresión, el miedo y el altruismo en una publicación de 2008. Señala que si los programas televisivos que ven los niños son adecuados a su edad, les favorecerá en sus conductas a nivel social, como un mayor altruismo, cooperación e incluso tolerancia hacia los demás. Además, afirma que esta influencia de los medios puede variar en función del sexo o edad del niño, el grado de realismo que percibe en los medios de comunicación, o el grado en que se identifiquen con los personajes y personas que aparecen en pantalla. Sin embargo, apunta que si estos contenidos son de carácter violento (ya sea televisión o videojuegos), serán perjudiciales para los más pequeños. Desde su punto de vista, es evidente que los programas de televisión violentos contribuyen al comportamiento agresivo en niños, y que jugar a videojuegos violentos puede tener el mismo efecto dañino.

### 4.3. “Prodigiosa: Las aventuras de Ladybug”



**Título:**

“Prodigiosa: Las aventuras de Ladybug”

**Nacionalidad:**

Francesa-Japonesa-Coreana

**Dirección:**

Thomas Astruc

**Productora:**

Zagtoon / Method Animation /  
Toei Animation Co. / SAMG

**Año de Producción:**

2015

**Guión:**

Thomas Astruc

**Música original:**

Nicholas Varley

**Duración:**

25 minutos aprox.

La serie “Prodigiosa: Las aventuras de Ladybug” es una comedia de acción / aventura animada francesa, japonesa y coreana. También es llamada *Miraculous: Les aventures de Ladybug et Chat Noir*, en Francia; y *Miraculous: Tales of Ladybug & Cat Noir*, en Estados Unidos. Se estrenó el 15 de febrero de 2016 en España, y el 16 de mayo de ese mismo año en América Latina. La duración de cada episodio es de 25 minutos aproximadamente.

Fue creada y dirigida por Thomas Astruc, co-producida por Zagtoon, MethodAnimation y Toei Animation, en asociación con SAMG Animation, cuya distribución está a cargo de PGS Entertainment, con Bandai como el socio principal para la creación de juguetes.

Este fue el primer dibujo concepto de Ladybug creado por Thomas Astruc. Los modelos y la animación son producidos en SAMG. Originalmente, el concepto se trató con temas políticos encauzados a un público adolescente y de adultos jóvenes. Sin embargo, no llamó la atención de las distintas cadenas de televisión antes de ser adaptado para una audiencia más joven.



Figura 4. Primer dibujo concepto de Ladybug

Thomas Astruc creó el show al dibujar ideas y conceptos de cómics franco-belgas, cómics estadounidenses, y animación japonesa. Para crear *Ladybug* se inspiró en *Amélie Poulain*, *Spider-Man* y *Sailor Moon*. El objetivo de Astruc y su equipo era crear un show en el que se reflejara el romance y la belleza de Francia, en el que se incluyeran superhéroes que atrajeran la atención de las niñas jóvenes.

Tiene como protagonistas principales a dos estudiantes de Secundaria, *Marinette* y *Adrián*. Aunque parecen dos adolescentes normales y corrientes, son distintos al resto de sus compañeros de clase, ya que se caracterizan por tener una vida secreta en la que se transforman en superhéroes. *Marinette* se transforma en una heroína llamada *Ladybug* y *Adrián* se convierte en otro héroe cuyo nombre es *Cat Noir*.



Figura 5. Marinette y Ladybug / Adrián y Cat Noir

Los dos comparten una importante misión: proteger a los ciudadanos de París de las garras del mal. Para ello, se encargan de capturar a los *akumas*, que son unas mariposas oscuras con las que el misterioso supervillano *Lepiódtero* (*Le Papillon* en Francia y *Hawk Moth* en Estados Unidos y Latinoamérica) crea monstruos para capturar los *miraculous*, en España llamados "prodigios" de *Ladybug* y *Cat Noir*.



Figura 6. Ladybug y Cat Noir



Además, *Ladybug* y *Cat Noir*, quienes se encargan de combatir el mal juntos, no conocen la verdadera identidad del otro: *Marinette* no sabe que bajo el disfraz de *Cat Noir* está *Adrián*, del cual está enamorada. Igualmente, *Adrián* no sabe que *Ladybug* en realidad es *Marinette*, de la que también está enamorado. Ambos son completamente ajenos a la verdadera identidad del otro, pero los caminos de *Ladybug* y *Cat Noir* se cruzan continuamente en sus diferentes misiones.

Otro de los personajes trascendentes es una compañera llamada *Chloé*. Es la hija del alcalde de la ciudad de París y compañera de clase de *Adrián* y *Marinette*. Tiene una actitud negativa con *Marinette* y le hace la vida imposible, ya que quiere salir con *Adrián* a toda costa. Para ello se sirve de la ayuda de su mejor amiga, *Sabrina*. Pero *Marinette* también tendrá siempre a su mejor amiga, *Alya*, a su lado en estas situaciones. *Adrián* se mantiene aislado por las ordenes de su padre, *Gabriel Agreste*, un personaje misterioso con aura oscura.

Tras realizar este breve resumen del contenido de la serie, vamos a realizar una breve descripción de cada uno de los personajes principales:



Figura 7. **Marinette**



Figura 8. **Ladybug**

**Marinette / Ladybug:** es una joven alegre, altruista, y también algo torpe e insegura. Su sueño es convertirse en diseñadora. Está enamorada de *Adrián*, pero se muestra incapaz de decírselo a él directamente. Cuando se transforma en *Ladybug* se convierte en una mujer decidida y responsable. Está armada con un yo-yó mágico y con un traje inspirado en la mariquita. Tiene una habilidad especial llamada "Lucky Charm" y permite crear un objeto para derrotar a los villanos, generalmente inútil a primera vista. Al tener el prodigio de la creación, es la única que puede capturar *akumas* (palabra japonesa que significa "demonio", y son unas mariposas pequeñas que transmiten sentimientos negativos y transforman a la gente normal en supervillanos), liberarlos del mal y devolver la normalidad.



Figura 9. **Adrián**



Figura 10. **Cat Noir**

**Adrián / Cat Noir:** es el compañero de clase de *Marinette* y un conocido modelo en la firma de ropa de su padre, el multimillonario *Gabriel Agreste*. Por lo general es un joven amable y humilde, a quien le gustaría llevar una vida normal pese al control ejercido por sus tutores. Cuando se transforma en *Cat Noir* su personalidad también cambia, y se transforma en un superhéroe confiado que está enamorado de *Ladybug*. Su poder especial, “Cataclysm”, destruye cualquier objeto que toque. Está armado con una vara de metal que cambia de tamaño.



Figura 11. **Lepidóptero**

**Lepidóptero:** es un misterioso personaje. Utiliza su prodigio para crear supervillanos con sus *akumas* que, como hemos señalado, son unas mariposas modificadas que corrompen a la gente a través de sus sentimientos negativos. El superpoder de cada víctima está relacionado con su personalidad, y durante la posesión son siervos al servicio de *Lepidóptero*.



Figura 12. Tikki

Figura 13. Plagg



Figura 14. Nooroo

**Kwamis:** son los seres mitológicos que ayudan a los protagonistas a transformarse en superhéroes. Están asociados a unas joyas mágicas llamadas “prodigios”. Los más poderosos son **Tikki** (de *Ladybug*), una mariquita que simboliza la creación y la felicidad; y **Plagg** (de *Cat Noir*), un gato sarcástico y perezoso que representa la destrucción. La primera refuerza la conciencia de *Marinette*, mientras que el segundo le hace menos responsable. Por otra parte, *Lepidóptero* posee el prodigio de la mariposa, **Nooroo**, un símbolo de la generosidad que utiliza para hacer el mal.



Figura 15. Plagg, Adrián, Marinette y Tikki



Figura 16. Alya

**Alya Césaire:** es la mejor amiga de *Marinette*, una persona sincera y apasionada por la tecnología. Además admira a *Ladybug*, aunque ella tampoco conoce su identidad real. Se dedica a narrar sus andanzas a través de un blog personal.



Figura 17. Chloé

**Chloé Bourgeois:** es la hija del alcalde de París y una de las mayores rivales de *Marinette*. Tiene una personalidad egoísta y cruel, y es una de las pocas amigas de infancia de *Adrián*. También está enamorada de él.



Figura 18. Sabrina

**Sabrina:** es una estudiante muy amiga de *Chloé*. Tiene una personalidad dócil, tímida y es muy leal a *Chloé*. Siempre intenta impresionarla y ayudarla.



Figura 19. Nino Lahiffe

**Nino Lahiffe:** el mejor amigo de *Adrián* desde que éste va al instituto. Es un joven divertido y compasivo. Su sueño es convertirse en DJ.





Figura 20. Maestro Fu

**Maestro Fu:** considerado el último guardián de los prodigios, es un monje anciano que vive en París ocultando su verdadera identidad. Es sabio, comprensivo y gentil. Hace un siglo y medio se le encomendó la misión de proteger las joyas mágicas, pero cometió un error que provocó la destrucción del templo donde se custodiaban y la pérdida de dos prodigios: el pavo real y la mariposa, ambos en manos de *Lepidóptero*. Se trata de la persona que otorga sus poderes a *Marinette* y *Adrián*, después de comprobar que ambos se preocupan del bienestar de quienes les rodean. Quiere evitar que los prodigios caigan en manos equivocadas.



Figura 21. Gabriel Agreste

**Gabriel Agreste:** es el padre de *Adrián* y un famoso diseñador de modas, creador y propietario de la marca *Gabriel*. También es *Lepidóptero*, el villano principal de la serie. Su objetivo es conseguir los prodigios de *Ladybug* y *Cat Noir*. Es él quién se encarga de crear y liderar a los *akumas*. Es una persona bastante fría, severo y muy estricto. Es muy sobreprotector con su hijo *Adrián*.

Una vez detallados los personajes principales, queremos entrar un poco más en detalle de las emisiones de la serie por los distintos países. En Corea del Sur se emitió el 1 de septiembre de 2015, en el canal *EBS*, y el 7 de diciembre por *Disney Channel*. En Francia fue emitida el 19 de octubre del 2015, en *TF1*. El 6 de diciembre también se emitió en Estados Unidos, por *Nickelodeon*. En República Checa, Polonia, Hungría, Rumanía, Grecia y Bulgaria la emisión fue mediante las respectivas cadenas secundarias locales de *Disney Channel*. En el Medio Oriente y África del Sur hubo un adelanto el 4 de diciembre de 2015, aunque la fecha oficial de ambos también es el 6 de diciembre de 2015, por las cadenas locales de *Disney Channel*. Como hemos señalado con anterioridad, la serie fue estrenada en España por *Disney Channel* el 15 de febrero de 2016. En este canal es donde se emite en la actualidad.

**Tabla 2. Lista de los volúmenes de DVD’s lanzados en Estados Unidos**

Número en la serie	Publicación	Episodios	Distribuidor
Volumen 1	3 de mayo de 2016	1-7	Shout! Factory Kids
Volumen 2	9 de agosto de 2016	8-13	Shout! Factory Kids
Volumen 3	10 de enero de 2017	14-20	Shout! Factory Kids
Volumen 4	11 de abril de 2017	21-26	Shout! Factory Kids

Fuente: [http://es.miraculousladybug.wikia.com/wiki/Miraculous:\\_Las\\_Aventuras\\_de\\_Ladybug](http://es.miraculousladybug.wikia.com/wiki/Miraculous:_Las_Aventuras_de_Ladybug)

La compañía de juguetes *Bandai* en España anunció el lanzamiento de juguetes de la serie como: figuras de acción, peluches, rompecabezas, mochilas, estuches, etc. En la actualidad, es muy frecuente ver a niños con este tipo de juguetes.

#### 4.4. “Peppa Pig”



**Título:** Peppa Pig

**Nacionalidad:** Gran Bretaña, Reino Unido

**Dirección:** Mark Baker, Neville Astley.

**Productora:** Mark Baker, Neville Astley, Alison Snowden.

**Año de Producción:** 2004

**Guión:** Mark Baker, Neville Astley, Alison Snowden.

**Música original:** Julian Nott

**Duración:** 5 minutos aprox.

*Peppa Pig*, conocida en Hispanoamérica como *Peppa la cerdita*, es una serie infantil de dibujos animados creada en el Reino Unido por Neville Astley y Mark Baker. Fue estrenada el 31 de mayo de 2004 en el canal británico *Channel 5*. En España comenzó a emitirse, en 2010, en *Clan* y luego en *Disney Junior*. Su emisión en Hispanoamérica se inició en 2006 en el canal *Boomerang*, coincidiendo con su etapa de renovación, cuando dejó de transmitir dibujos animados clásicos; y en 2008 en Venezuela. Poco después, en 2013, se volvió a emitir por el canal *Discovery Kids*, en esta ocasión doblada en México para Latinoamérica.

“Peppa Pig” es una de las series de dibujos animados más enriquecedoras de la programación actual para los más pequeños. Se emite en *Clan* y sus episodios rondan alrededor de cinco minutos de duración. Cuenta con más de 200 capítulos. A pesar de su corta duración, es una serie muy atractiva para los niños, ya que sus tramas están centradas en aspectos concretos de la rutina a la que se enfrentan los pequeños en su día a día.

La serie, narra las aventuras de *Peppa*, la protagonista, una cerdita amable y simpática de 5 años que vive con sus padres y su hermano pequeño *George*. Se dedica a jugar con sus amigos, que son diferentes mamíferos de su misma edad. Con ellos se enfrenta a diferentes situaciones en las que podría encontrarse cualquier niño, a la vez que aprende aspectos de la realidad que le rodea. *Peppa* tiene muchos amigos en la escuela.

Sus aficiones favoritas son jugar, disfrazarse, pasar el día fuera y saltar en los charcos fangosos. Sus aventuras cotidianas siempre tienen un final feliz repleto de muchas risas.

Los múltiples episodios hacen especial hincapié en las relaciones que se dan entre los más pequeños, mediante juegos o de su rutina en la escuela. También destacan los vínculos que se establecen dentro de la familia y los roles que ejerce cada miembro, aportando buenos ejemplos de las correctas relaciones que se deben dar entre padres e hijos.

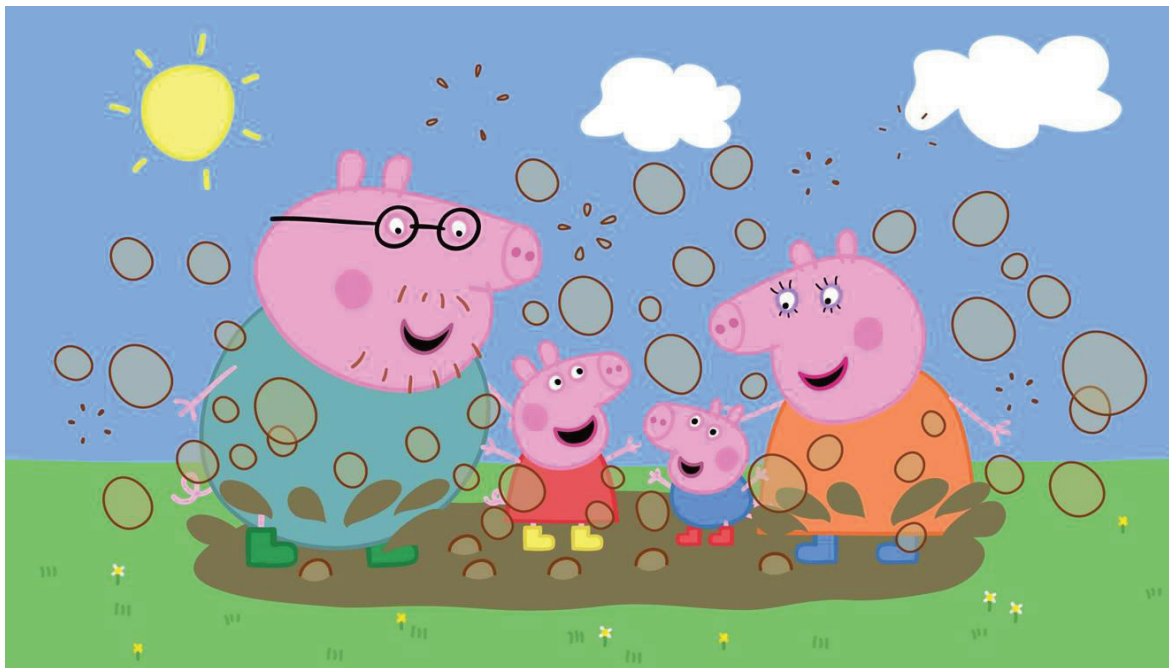


Figura 22. **Peppa Pig** y su familia saltando en los charcos

"Peppa Pig" destaca por ser una serie donde el aprendizaje y los valores están unidos. Por este motivo, la hemos considerado bastante enriquecedora para nuestro objeto de estudio. Por una parte, los niños pueden enfrentarse a la realidad que les rodea de una manera divertida. Por ejemplo, los personajes principales suelen reproducir el sonido característico del animal que representan antes de empezar a hablar. De este modo, los menores pueden familiarizarse con el mundo animal.

Consideramos relevante destacar la manera en la que *Peppa* y sus amigos se relacionan con los mayores, donde la confianza y el respeto suelen estar muy presentes. "Peppa Pig" también hace referencia a algunos aspectos básicos en el aprendizaje de los niños, como los números o las profesiones, entre otros muchos.



*Figura 23. Peppa Pig con su familia y amigos*

En la serie destaca también el reflejo de la igualdad dentro de la diversidad entre los personajes con los que cuenta “Peppa Pig”. Esto se debe a que el grupo de amigos de *Peppa* es muy heterogéneo y está formado por distintos tipos de animales. Sin embargo, todos tienen cabida en el mismo círculo y son tratados por igual. Este valor de aceptación del otro también lo hemos tenido muy presente en esta investigación, por lo que consideramos que la serie nos aportará datos relevantes para nuestro objeto de estudio.



*Figura 24. Peppa Pig en una fiesta con sus amigos.*

Una vez realizado este breve resumen del contenido de la serie, continuamos con el desarrollo de una breve descripción de cada uno de los personajes principales. Todos ellos son animales simpáticos, familiares y amigables que viven en el mismo pueblo.



Figura 25. Peppa Pig

**Peppa Pig:** es la protagonista de la serie y la que da nombre a la misma. Es una cerdita de color rosa de 5 años. Viste siempre con un vestido rojo y unos zapatos negros. Su juguete favorito es su osito *Teddy*. Tiene muchos amigos pero poríamos decir que su mejor amiga es *Suzy Sheep*.



Figura 26. Geroge Pig

**Geroge Pig:** es otro cerdito y hermano de *Peppa Pig*. Su muñeco preferido es un dinosaurio, del que es inseparable. Viste con un traje de color azul y unos zapatos negros. Su mejor amigo es *Richard Rabbit*, que es un conejo de su misma edad. *George* tiene una forma muy peculiar de llorar cuando algo no le gusta, llora abundantes chorros de agua. Le gusta mucho jugar con su hermana *Peppa*, pero ella muchas veces le aparta por su diferencia de edad. Ella es más mayor y *George* hace cosas de bebés.





Figura 27. Mamá Pig

**Mamá Pig:** es la mamá de *Peppa*, trabajadora, perfeccionista y competitiva. Viste de color naranja. Demuestra que es capaz de conseguir todo lo que se propone, y más cuando le insinúan que puede ser inferior por ser mujer. Trabaja en casa en su ordenador y es la que suele arreglar las chapuzas que hace *Papá Pig*. *Mamá Pig* adora a sus pequeños y a su familia. Les gusta hacer muchas cosas en familia.



Figura 28. Papá Pig

**Papá Pig:** es el papá de *Peppa Pig*, muy corpulento, grandullón y trabaja como arquitecto. Viste con un traje azul y unas gafas negras. *Mamá Pig* le encarga los arreglos de la casa como colgar cuadros, montar muebles... Sin embargo, siempre le salen mal. Es algo torpe y al final siempre acaba arreglándolo *Mamá Pig*.



Figura 29. Abuela Pig

**Abuela Pig:** es la madre de *Mamá Pig* y la abuela de *Peppa* y *George*. Le gusta mucho su jardín, cuidar sus flores y les enseña a *Peppa* y *George* muchas cosas sobre las plantas. También le apasiona estar con sus nietos, cuidarles y jugar con ellos.



Figura 30. Abuelo Pig

**Abuelo Pig:** es es padre de *Mamá Pig* y el abuelo de *Peppa* y *George Pig*. Le gusta mucho enseñar cosas a sus nietos y pasar tiempo con ellos. Tiene un barco y un tren llamado "Gertrudis". El tren salva y rescata a los niños cuando se estropea el tren grande. Su mejor amigo es el *Abuelo Dog*, que también es amante de la navegación.





Figura 31. Tía Pig, Tío Pig, Chloe Pig y Alexander Pig

**Tía Pig:** es la tía de *Peppa* y *George*. Tiene dos hijos: *Chloe* y *Alexander*.

**Tío Pig:** es el tío de *Peppa* y *George*. Está casado con la *Tía Pig*, con la que tiene sus dos hijos, *Chloe* y *Alexander*.

**Chloe Pig:** es la prima de *Peppa* y *George* y tiene 8 años. Lleva un vestido amarillo. *Peppa* la admira porque es mayor. *Chloe* se cree muy mayor comparada con sus primos. Ella sale con sus amigos y dice que no juegan, que solo hablan porque son mayores.

**Alexander Pig:** es el hermanito de *Chloe* y el primo de *Peppa* y *George*. Es un bebé que se despierta mucho por las noches y sus padres le duermen haciendo mucho ruido, como encender la aspiradora. Piensan que es la mejor técnica para que se quede dormido.



Figura 32. Suzy Sheep

**Suzy Sheep:** es la mejor amiga de *Peppa* y están juntas desde bebés. Lleva puesto un vestido rosa.

Además de estos personajes que podemos considerar como principales, hay otros secundarios como las familias de conejos, ovejas, gatos, perros, cebras, elefantes...

## 4.5. Análisis y definición de los valores del objeto de estudio

Antes de comenzar a definir los valores incluidos en nuestro objeto de estudio, vamos a hacer una breve referencia sobre el concepto de valor. Es un término que engloba multitud de significados desde el punto de vista de varias disciplinas. Vamos a especificar cada una de ellas, teniendo en cuenta las aportaciones de Gómez Rijo (2003):

1. *Psicología*. "Un fin generalizado que guía el comportamiento hacia la uniformidad en una diversidad de situaciones, con objeto de repetir determinada satisfacción autosuficiente" (Fallding, citado en Acuña, 1994).
2. *Sociología*. "Conceptos o creencias sobre estados finales o conductas deseables que trascienden las situaciones concretas, guían la selección o evaluación de la conducta y los eventos, y están ordenados por su importancia relativa (Schwartz y Bilsky, citado en Gutiérrez, 2003).
3. *Psicología Social*. "Un valor es la creencia duradera en que un modo específico de conducta o estado final de existencia, es personal o socialmente preferible a un opuesto modo de conducta o estado final de existencia" (Rokeach, citado en Gutiérrez, 2003).
4. *Ciencias de la Educación*. "Los valores son los criterios, los pensamientos, las decisiones que permiten clarificar y acertar qué es lo que se debe potenciar en una cultura como educativo (...) para que el ser humano se desarrolle y perfeccione, esto es, se eduque" (Flores y Gutiérrez, 1990, p.1.787).

### 4.5.1. Responsabilidad

Como punto de partida de este epígrafe, vamos a detallar una definición general incluida en el diccionario de la Real Academia Española (RAE). Entre las múltiples definiciones que hace la RAE, define responsabilidad como la "capacidad existente en todo sujeto activo de derecho para reconocer y aceptar las consecuencias de un hecho realizado libremente" (Rae.es, 2018). Es decir, una persona que es considerada como responsable será quien actúe de forma consciente y voluntaria. Por tanto, podrá ser juzgada debidamente por los efectos que sus hechos produzcan. En este sentido, la responsabilidad es entendida como una virtud que está presente en cada sujeto que sepa utilizar su libertad acorde a los valores morales y las normas éticas.

La responsabilidad es posible orientarla desde dos puntos de vista: el del sujeto (individual o social) que tiene que responder a la realidad y la del sujeto que forma parte de la misma realidad. En el primer caso, la persona se sitúa frente a la realidad como entidad

diferente a ella; en el segundo, la persona es parte integrante de la misma realidad (Monsalvo Díez y Guaraná de Sousa, 2008).

Ingarden (1980) desarrolla la primera perspectiva en su libro *Sobre la responsabilidad*. En esta perspectiva la persona se sitúa frente a la realidad de diferentes maneras: tener responsabilidad, asumir la responsabilidad, obrar con responsabilidad y hacerse responsable. Este autor persigue un acercamiento fenomenológico al concepto y diferencia cuatro situaciones distintas en las que se pone de manifiesto la responsabilidad: la primera es cuando alguien tiene la responsabilidad de algo; la segunda, cuando alguien asume la responsabilidad de algo; la tercera, cuando alguien es hecho responsable de algo; y, por último, la cuarta, cuando alguien obra responsablemente. Barberá (2001), al mencionar a Ingarden, señala que este "alguien" solo puede ser una persona que sea libre y consciente de las consecuencias que puedan tener sus hechos o acciones. Además, afirma que los animales y los niños pequeños no son responsables porque no pueden calcular las consecuencias de sus acciones. Para que alguien sea responsable, debe ser totalmente consciente de lo que hace. Esta conciencia es la capacidad de comprender la situación de la acción, tomar la decisión de realizar esa acción, la capacidad de controlar su inicio y fin, y la evaluación de esa acción como portadora de beneficios y perjuicios. En este aspecto, la responsabilidad requiere competencias cognitivas y evaluativas en el sujeto acerca de los beneficios y perjuicios propios de la acción. Esto quiere decir que no se puede aplicar a los niños en la etapa sensoriomotora, debido a que no han adquirido las capacidades cognitivas como para poder tomar decisiones de forma consciente. No obstante, este valor de la responsabilidad como valor educativo, lleva consigo un proceso de adquisición en el que intervienen variables personales (competencias cognitivas y verbales) y sociales.

La responsabilidad como valor regulador de la actuación se manifiesta mediante la autonomía moral. Escámez y Gil (2001) afirma:

La responsabilidad es aquella cualidad de la acción que hace posible que a las personas se les pueda demandar que actúen moralmente. Puesto que los hombres y las mujeres son responsables de sus actos, se les puede pedir cuentas de por qué los hacen y también de los efectos que de esas acciones se derivan para las otras personas o para la naturaleza (Escámez y Gil, 2001, p.28).

La responsabilidad como valor implica la toma de conciencia de los motivos que orientan nuestra conducta, y también el hecho de asumir sus consecuencias. De este modo, el desarrollo de la responsabilidad está relacionado con la firmeza de la reflexión crítica y está comprometida con la calidad de la actuación. Esta es una idea que apoya Escámez (2001) cuando hace referencia a la educación de una persona responsable, y plantea la necesidad de trabajar en la adquisición de capacidades o competencias cognitivas o afectivas.

[...] en el ámbito cognitivo: la capacidad de deliberación de enjuiciar las propias acciones atendiendo a las circunstancias concretas en las que se producen, la capacidad de analizar las consecuencias de las acciones como portadoras de valores y la capacidad de comprender que las propias acciones repercuten en el mundo de las personas actuales y en el mundo de los que vienen detrás de nosotros. En el ámbito afectivo: la capacidad de autonomía o señorío sobre sí mismo para tomar las propias decisiones, la capacidad de fortaleza para resistir las presiones externas o internas que se oponen a las decisiones tomadas y para asumir las consecuencias de las propias decisiones y la capacidad de estimar y comprometerse con la tarea de hacer un mundo más habitable (Escámez, 2001, p.43).

Estas son algunas aportaciones de autores que han realizado estudios sobre este concepto.

#### **4.5.2. Habilidades sociales**

Delimitar el concepto de habilidad social resulta una tarea compleja, debido a su naturaleza multidimensional y su relación con otros conceptos afines. Durante años, multitud de psicólogos, profesionales y especialistas en salud han investigado y estudiado este tipo de habilidades en las personas, denominándolo de distintas maneras como: habilidades de interacción social, habilidades interpersonales, intercambios sociales, conductas de intercambio social, etc.

Caballo (1993, p.3) afirma que se han dado numerosas definiciones. Sin embargo, todavía no se ha llegado a un acuerdo explícito acerca de la definición de este concepto. Con frecuencia, podemos encontrar en la literatura especializada una proximidad del término con la denominada competencia social e interpersonal, la inteligencia social y las habilidades adaptativas, entre otros. Fernández Ballesteros (1994) señala que existe un acuerdo entre los autores con respecto a la dificultad, e incluso la imposibilidad de dar una definición satisfactoria del concepto de habilidad social. Según Meichenbaum, Butler y Grudson (1981) no es posible definir de forma clara y exacta de competencia social, puesto que ésta es dependiente del contexto cambiante. Por este motivo, se entiende que la habilidad social debe producirse en un determinado contexto cultural, ya que los modelos y formas de comunicación suelen cambiar entre las distintas culturas, edades, sexo o también entre el nivel de educación. De la misma manera, Iruarrizaga, Gómez-Segura, Criado, Zuazo y Sastre (1999), también consideran que la dificultad en establecer una definición radica en la conexión de ésta con el contexto. Además, debe pensarse en los recursos cognitivos que posee el sujeto y que van a condicionar la expresión de sus habilidades sociales. No obstante, la adquisición de este tipo de habilidades persigue un mismo objetivo: relacionarse con las demás personas de forma eficaz.

Según Caballo (1993), los problemas para definir una habilidad social son principalmente de tres tipos:

1. Debido a las múltiples investigaciones y publicaciones, en las que se han empleado diversos términos que hacen referencia a un mismo concepto, sobre todo el uso del término "conducta asertiva" (Wolpe, 1958). Éste fue sustituido a mediados de los años 60 por el término "habilidades sociales".

2. Por la dependencia de los comportamientos sociales al contexto cambiante (Meichenbaum, Butler y Grudson, 1981). En este aspecto es importante el marco cultural, las particularidades dentro de una misma cultura (subculturas) y el nivel social, educativo y económico. Todo ello junto con las diferencias individuales (capacidades cognitivas, afectividad, sistema de valores...) impiden establecer un criterio común y único de lo que se considera una habilidad social. Así, dos personas pueden mostrar un comportamiento distinto ante la misma situación social, tener respuestas dispares en una misma circunstancia y considerarse que sus comportamientos tienen la misma validez.

3. Las revisiones sobre la temática apuntan que, las definiciones sobre habilidades sociales se han centrado más en las descripciones de las conductas que reflejan esas capacidades, o en las consecuencias que tiene la ejecución de dichos comportamientos.

Teniendo en cuenta estas apreciaciones, Fernández Ballesteros (1994), enumera algunas características propias de las habilidades sociales:

- *Heterogeneidad*. Se refiere a que el conjunto de habilidades sociales incluye comportamientos muy diversos en diferentes etapas evolutivas, en diversos niveles de funcionamiento y en todos los contextos en los que es posible el desarrollo de la actividad humana.
- *Naturaleza interactiva del comportamiento social*. Se trata de una conducta interdependiente ajustada a los comportamientos de los interlocutores en un determinado contexto. El comportamiento social aparece en una secuencia establecida y se realiza de un modo integrado.
- *Especificidad situacional del comportamiento social*. Es indispensable tener en cuenta los contextos socioculturales.

Caballo (2005) considera que las habilidades sociales son un conjunto de conductas que permiten al individuo desarrollarse en un contexto individual o interpersonal, de forma que pueda expresar sentimientos, deseos, opiniones, actitudes o derechos de forma adecuada a la situación. Normalmente, permiten la resolución de problemas de forma inmediata, así como la reducción de los que puedan surgir en un futuro en la medida que el sujeto respeta las conductas de los otros.

Hay otros autores que también establecen alguna definición del concepto. Si consideramos esa resolución de situaciones interpersonales, habilidad social es la "capacidad de ejecutar aquellas conductas aprendidas que cubren nuestras necesidades de comunicación interpersonal, y/o responden a las exigencias y demandas de las situaciones sociales de forma efectiva" (León Rubio y Medina Anzano, 1998, p.15). De este concepto detallamos cuatro características principales de las habilidades: el carácter aprendido, la complementariedad e interdependencia de otro sujeto, la especificidad situacional y la eficiencia del comportamiento interpersonal.

Por otro lado, Kelly (2002) define las habilidades sociales como un conjunto de conductas aprendidas, que utilizan los individuos en las situaciones interpersonales para obtener o mantener el reforzamiento de su ambiente. Este autor especifica tres aspectos fundamentales en su definición: el hecho de que un comportamiento es socialmente hábil en la medida que implique consecuencias reforzantes del ambiente; contar con las situaciones interpersonales en las que se expresan las habilidades sociales; y la posibilidad de describir las habilidades sociales de modo objetivo. Así pues, Kelly (2002) afirma que las habilidades sociales son medios que posee un individuo para conseguir sus objetivos.

Tanto León Rubio y Medina Anzano (1998) como Kelly (2002) insisten en la función de las habilidades sociales para resolver situaciones interpersonales. Por ello, son necesarias para la adaptación al ambiente más cercano de la persona. Además, a la hora de definir una habilidad social, hay que tener en cuenta la etapa evolutiva de la persona que pone en práctica esas habilidades sociales. Esto se debe a que las exigencias del ambiente no tienen el mismo significado para un niño, que para un adolescente, que para un adulto.

Por su parte, Monjas (1999) define las habilidades sociales como "las conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales y con los adultos de forma efectiva y mutuamente satisfactoria" (p.29). Considera que determinadas conductas sociales se producen cuando un sujeto en concreto interactúa con otro en un contexto definido. Como ejemplos de habilidades sociales señalamos los siguientes, entre otros muchos: saludar, unirse a los juegos de los demás, disculparse por haber llegado tarde a clase, expresar agradecimiento, pedir un favor a alguien, mostrar afecto, expresar enfado, etc.

Desde el punto de vista de Michelson y otros (1987), las habilidades sociales se adquieren mediante el aprendizaje. Por tanto, la etapa fundamental para la enseñanza de éstas es la infancia. Además, afirma que su progreso está relacionado con el reforzamiento social. La puesta en práctica de estas habilidades sociales está condicionada por las características propias del entorno. Estas habilidades pueden ser, por ejemplo, pedir favores a los niños, tomar decisiones, preguntar por qué a un adulto, etc.

El paso de la niñez a la adolescencia lleva consigo la adquisición de habilidades sociales más complejas. Esto es debido a los cambios físicos y psíquicos, que implican una transformación del rol del adolescente en cuanto a la forma en que se ve a sí mismo, cómo percibe el mundo y cómo es visto por los otros (Guzmán y Martínez, 2007). Un mayor acercamiento (normalmente entre individuos de distinto sexo) o el uso del tiempo libre y el dinero, entre otros aspectos, dan lugar a la puesta en práctica de habilidades de interacción verbal, resolución de conflictos interpersonales, de elogio y de expresión de emociones positivas y negativas. Se ha comprobado que los adolescentes que presentan un nivel alto de entendimiento interpersonal y buenas habilidades de comunicación, tienen una mayor influencia en sus iguales. Por ello, es de suponer que utilizan más habilidades sociales (Guzmán Saldaña, García Cruz, Martínez Martínez, Fonseca Hernández y Castillo Arreola, 2007). Es importante definir qué comportamientos sociales se adquieren tanto en la infancia como en la adolescencia.



#### 4.5.3. Resolución de conflictos

Al hablar de los conflictos sociales, con frecuencia suelen confundirse tres fenómenos que no siempre están relacionados: la competición, la agresión y los conflictos sociales (Mason, 1993; Mason y Mendoza, 1993b; Colmenares, 1996a). Por un lado, la competición entre dos individuos para conseguir algo puede ser una causa de conflicto entre ellos. Sin embargo, es posible también que un conflicto social surja por otras causas. Igualmente, la agresión es una de las respuestas que pueden producirse ante el conflicto, o cuando tiene lugar un episodio de competición, pero no la única respuesta. Sin embargo, cada una de estas situaciones pueden ocurrir sin que tengan por qué darse necesariamente algunos conflictos y además pueden ser causa o efecto de cualquiera de ellos (Colmenares, 1996a).

La Real Academia Española define conflicto como “coexistencia de tendencias contradictorias en el individuo, capaces de generar angustia y trastornos neuróticos” (Rae.es, 2018).

Actualmente, nos encontramos en una sociedad dinámica y abierta donde se producen enfrentamientos constantes, por lo que es necesario tener capacidad para resolver los conflictos a través de la comunicación y la no violencia, favoreciendo el desarrollo humano y la educación para la paz. Esta capacidad de resolución de conflictos es esencial en la vida de la personas (Narejo y Salazar, 2002). Según este autor, la sociedad en la que vivimos tiene conflictos constantes, ya sean de mayor o menor grado, por lo que debemos estar preparados para identificarlos, ser capaces de hacerles frente y sacar lo mejor de ellos. Por lo tanto, debemos ver los conflictos como algo constructivo que nos sirve para desarrollarnos, crecer como personas y vivir de forma pacífica.

En un centro escolar se dan conflictos entre los niños continuamente, ya que es algo que forma parte de la vida de los humanos. Gracias a ellos y a su buena resolución aprendemos a vivir en la sociedad nuestro día a día. Por ello, los centros educativos deben ofrecer espacios que favorezcan el aprendizaje del alumnado y la convivencia entre todas las personas implicadas en él (alumnos, profesores, personal), aprovechando los momentos de conflicto que tienen lugar (Bolívar, 2012).

Veamos definiciones de algunos autores. Según Torrego (2000), “los conflictos son situaciones en las que dos o más personas entran en oposición o desacuerdo porque sus posiciones, intereses, necesidades, deseos o valores son incompatibles o son percibidos como incompatibles, donde juegan un papel importante los sentimientos y las emociones, y donde la relación entre las partes puede salir robustecida o deteriorada en función de cómo sea el proceso de resolución. Además, todo conflicto se sitúa en un contexto social y normativo que le envuelve y lo condiciona” (p. 37).

Verbeek y de Waal (2001), definen el conflicto como “un evento agonístico donde el niño muestra cólera y rabia (en el tono de voz, en la expresión facial y a nivel postural), agresión y amenaza, conductas de ‘distress’ (angustia, aflicción) y discusión, como oposición al otro sujeto que muestra cólera, agresión, amenaza y discusión” (citado en Hazas Cerezo, 2010, p.30).

Como podemos comprobar, es importante considerar simultáneamente la conducta del actor y la respuesta del receptor, ya que la información que aportan las dos acciones es necesaria para determinar la naturaleza de la interacción social.

En el terreno conceptual, el desarrollo de un conflicto social se puede dividir, dentro de un *análisis horizontal*, en tres etapas generales donde se recogen desde las causas originales hasta las consecuencias finales:

a) *Etapas del pre-conflicto*. Abarca el primer problema de estudio sobre el conflicto social, que son los factores que lo provocan (contextos, situaciones y diferentes interacciones).

b) *Etapas del conflicto*. Incluye sus tres componentes secuenciales: la instigación, la terminación, y la consecuencia o desenlace.

c) *Etapas del post-conflicto*. A su vez, cualquier episodio de conducta (es decir, el conjunto de interacciones sucesivas entre dos individuos que participan, en este caso, en un conflicto) se analiza transversalmente (Colmenares, 1996a). En este tipo de análisis se recoge lo que en la práctica queda reflejado en el registro de un focal de conducta o de un episodio, es decir, la dimensión temporal y espacial del comportamiento social (el intercambio de acciones y los sujetos que las realizan, respectivamente). Concluyendo, se analiza el nivel de las interacciones sociales (Hinde, 1976) que subyace en la definición de conflicto social o inter-personal (Colmenares, 1996a).

Colmenares (1996) clasifica las causas de los conflictos sociales en siete categorías, (citado en Hazas Cerezo, 2010, pp.31-32):

1) *Establecimiento de una relación social entre extraños*. El encuentro entre individuos extraños origina conflictos sociales (Bernstein, 1991; Kummer, 1975; Mendoza, 1993).

2) *Dinámica de una relación social ya establecida* (Hinde, 1976). En las relaciones, aunque los papeles de cada uno de los participantes suelen ser estables y previsibles, estos roles pueden variar y re-negociarse. De este modo, en el proceso suelen ocurrir conflictos producidos por el nuevo reajuste y la disconformidad de alguna de las partes.

3) *Desacuerdo en los papeles adoptados en una interacción social*. En este caso, la disputa se origina cuando durante una interacción alguno de los participantes de la misma "rompe las reglas del juego". En otras palabras, el comportamiento de ese participante no es el que se esperaba según los roles previamente establecidos para este tipo de interacciones.

4) *Competición por un nicho social (recursos sociales)* (Kummer, 1979; Dunbar, 1980; Seyfarth, 1983; Cheney y Seyfarth, 1986; Harcourt, 1989).

5) *Competición por un nicho no social*, es decir, por recursos físicos como, por ejemplo, la comida, el espacio, etc.

6) *Respuesta a una agresión recibida*. Cuando un individuo recibe una agresión de otro surge entre ambos una situación de conflicto. Depende de la respuesta del



agredido, puede conllevar un nivel de agresión en el que pueden verse implicados otros sujetos, o puede finalizar de forma inmediata.

7) *Respuesta a una agresión dirigida a otros*. Cuando se da un conflicto entre individuos, uno o varios de los espectadores pueden reaccionar interviniendo en este conflicto. Esta situación suele darse cuando este interventor tiene alguna relación de parentesco o amistad con los implicados en el conflicto original.

El estudio de los conflictos en niños y en niñas surge con los trabajos desarrollados por psicólogos alemanes y norteamericanos. Fue en torno a los años 30, sobre variables relacionadas como la aceptación del grupo de pares, las relaciones de amistad, las conductas pro-sociales, la dominancia y el liderazgo, el conflicto y la agresión, y las diferencias en habilidades sociales (Rubin et al., 1998). En los años 40, estos trabajos observacionales iniciales dieron paso al desarrollo de técnicas sociométricas, para el estudio del estatus de aceptación social y de las relaciones de amistad (Bronfenbrenner, 1944; Rubin et al., 1998).

Como consecuencia de la Segunda Guerra Mundial disminuyeron los trabajos en este campo. Fue a partir de la década de los 70 y, sobre todo, desde los años 80, cuando vuelve a surgir un interés por el estudio de la conducta social y las relaciones entre los pares (Hartup, 1983; Rubin et al., 1998). Concretamente, desde el nivel de análisis de las interacciones sociales (Rubin et al., 1998). Algunos psicólogos como Mummendey, Linneweber y Löschper (1984), con su teoría de la conducta agresiva, y Kornadt (1986) con su teoría motivacional de la agresión (en Coie et al., 1999), así como etólogos y primatólogos, empiezan a ver la importancia de las relaciones interpersonales en el origen de la conducta agresiva y conflictos agresivos (Rubin et al., 1998; de Waal, 1996). Desde esta perspectiva, el *modelo relacional del conflicto en primates* (de Waal, 1996; de Waal y Aureli, 1997; Cords y Aureli, 2000) plantea que algunos factores como la edad, el sexo o el estatus de dominancia, entre otros, junto con la historia de interacciones (de conflictos y resoluciones) establecen la naturaleza de la relación o el interés mutuo en mantenerla, así como el hecho de que las respuestas conductuales de afrontamiento sean diferentes. Es decir, hay factores individuales y relacionales que influyen tanto en el origen de conflictos como en las estrategias de resolución utilizadas.

#### 4.5.4. Amistad

La amistad es un vínculo que nos ayuda a integrarnos en el mundo social que, bajo una forma u otra, existe en todas las sociedades y culturas (Requena, 1994). En la sociedad occidental (debido sobre todo al influjo del sistema de escolaridad obligatoria y la incorporación de la mujer al trabajo), las relaciones de amistad suelen formarse entre niños de la misma edad (Delval, 2006).

La amistad, entendida como la relación más importante que se desarrolla entre compañeros (Vasta; Haith y Miller, 1996), se caracteriza por el vínculo afectivo y duradero. Este vínculo se construye voluntariamente entre dos personas y les aporta sentimientos de placer, apoyo emocional y satisfacción cuando las dos personas están juntas. También sentimientos de tristeza, ansiedad y abandono cuando se separan. Concretamente, la

amistad se apoya en la realización de múltiples conductas prosociales y de cooperación entre los amigos, y en la comunicación íntima, intensa y sincera (Fuentes y Melero, 2007; Melero y Fuentes, 1992). En este sentido, es preciso destacar que las concepciones en torno a la amistad cambian conforme el niño avanza en edad (Delval, 2006; Fuentes, 1999; Fuentes y Melero, 2007; Melero y Fuentes, 1992; Moreno y Del Barrio, 2005; Rubin, 1981).

A lo largo de los primeros meses de edad, los niños no muestran un interés específico por otros niños de su misma edad y los primeros contactos no son muy específicos. Un bebé que se sitúa junto a otro lo explora, lo toca, lo empuja, lo mueve y lo golpea de forma no muy diferente a como haría con un objeto, es decir, el niño trata al otro como si fuera una cosa. Sin embargo, a medida que va creciendo surgen cambios, va mostrando un interés cada vez mayor por los otros niños en tanto que niños. Durante el segundo año de vida, su conducta se vuelve poco a poco más social y se adapta hacia los otros. No obstante, todavía dominan sus propias necesidades y son bastante insensibles hacia los estados de los otros. Desde los 2 hasta los 6 años, los niños prefieren interaccionar con compañeros de edad, sexo y comportamiento similares, y por ello los eligen como amigos. En esta etapa, las amistades se entienden como interacciones y encuentros que se forman y disuelven fácilmente, dependiendo del tiempo que los niños pasan juntos o de los conflictos que puedan surgir entre ellos. Los amigos son compañeros provisionales de juego y son definidos por sus cualidades físicas. En cambio, en la etapa escolar que comprende desde los 6 hasta los 12 años (y que incluye las edades de nuestro objeto de estudio), la amistad se define por la cooperación y ayuda mutua. En este período, se supera ese egocentrismo propio de la fase anterior y los niños aprenden a ponerse en el punto de vista de los demás. Por ello, el niño percibe las relaciones basándolas en la reciprocidad. Además, comienza a comprender y apreciar no sólo las conductas de los otros, sino también sus intenciones, sentimientos y motivos. En esta etapa, las amistades constituyen relaciones más duraderas, puesto que se desarrollan mediante actos de ayuda mutuos y repetidas manifestaciones de conductas prosociales. Pero, a medida que va llegando la adolescencia surgen cambios relevantes. Se origina una fase normativa de la noción de amistad que implica compartir valores, apoyo y lealtad. Al mismo tiempo, las amistades que se desarrollan son más estables. En esta etapa se valora a los amigos fundamentalmente por sus características psicológicas (bondad, generosidad o solidaridad).

Del mismo modo, parece ser que el sexo también marca diferencias. De hecho, mientras que los chicos encaminan la amistad más hacia la acción, las chicas se preocupan más por el aspecto emocional (Delval, 2006). Incluso, Fuertes, Martínez y Hernández (2001) señalan que los chicos tienen más amigos íntimos que las chicas, y que éstas experimentan mayores niveles de intimidad con su mejor amigo o amiga que los chicos. En este sentido, Vasta, Haith y Miller (1996) consideran muy importante tener un amigo íntimo cuando las relaciones familiares no van bien, o se tiene problemas con el resto de compañeros de clase. El apoyo social y emocional que proporciona el amigo íntimo al niño puede disminuir los efectos negativos de su situación personal.

Consideramos relevante señalar que las amistades, tanto en la infancia como la adolescencia, cumplen importantes funciones en el desarrollo afectivo, comunicativo y social de los niños (Fuentes, 1999; Fuentes y Melero, 2007; Melero y Fuentes, 1992; Moreno y Del Barrio, 2005). Por una parte, estimulan el desarrollo cognitivo, puesto que el niño suele ponerse en el lugar del amigo para comprender sus pensamientos, sentimientos, deseos e intenciones. Además, para los niños resulta más fácil ponerse en el punto de vista de los amigos (con los que se comparten intereses, experiencias y motivaciones) que en el de los desconocidos o adultos. Por otro lado, las amistades ayudan a poner en práctica y adquirir múltiples estrategias y habilidades sociales. Las capacidades más complejas, como escuchar lo que dice el otro, dialogar para negociar y llegar a acuerdos, argumentar para defender las propias ideas o exponer con éxito los propios deseos, se desarrollan en contextos interactivos regidos por la simetría. En tercer lugar, las amistades conllevan diversas aportaciones en el terreno emocional. Durante los años adolescentes principalmente, los amigos llenan ese vacío afectivo procedente del proceso de desvinculación de los padres. Además, proporcionan la seguridad emocional que las personas necesitan para afrontar situaciones nuevas o difíciles. En cuarto lugar, en las interacciones con los amigos, los niños aprenden a resolver las diferencias entre ellos, aplicando un criterio moral basado en principios como la justicia o la lealtad. Finalmente, las amistades contribuyen a desarrollar un autoconcepto y autoestima positivos en el niño, permitiéndoles construir una imagen de sí mismos competente, atractiva y valiosa.

Hechas estas aclaraciones generales sobre el concepto de la amistad, concluimos este epígrafe señalando que es cierto que todos tenemos una lista considerable de personas conocidas. Si hablamos de amigos, la lista se reduce notablemente sabiéndose quién estará para todo en cualquier momento y quién sólo en algunas ocasiones. Esos menos que quedan dentro de nuestro círculo más íntimo son los poquísimos que consideramos amigos para toda la vida, y que se distinguen por su "afecto personal, puro y desinteresado, compartido con otra persona, que nace y se fortalece con el trato" (Rae.es), tal y como define la RAE el concepto de amistad.

#### **4.5.5. Respeto**

Al hablar de respeto, nos referimos a la relación armónica que se establece entre cada uno de los miembros que integran la sociedad. Esta relación armónica es posible debido a que respetar significa aceptar la diversidad del resto de personas, su cultura, creencias y formas de vida. Se trata de reconocer la libertad y los derechos del otro, y también de reconocer la dignidad que posee cada individuo de igual a igual. "La dignidad de la persona parte de sus propios valores, y se enoja con la capacidad de descubrir y asumir los valores que se encuentran en sus semejantes y en los seres de la naturaleza" (López de Llergo, 2002, p. 53).

El estudio del investigador Méndez (2008) hace referencia al valor del respeto como un concepto que ha tenido variantes a lo largo de los años. Esto es debido a que las familias

evolucionan de forma constante, los pensamientos y modos de actuar no son los mismos que hace algunas décadas. La sociedad exige otras necesidades de subsistencia y, por ello, ambos padres salen del hogar para lograr un mejor bienestar económico. Sin embargo, esto provoca un descuido moral, afectivo y comunicativo con sus hijos (citado en Uranga-Alvírez et al., 2016). Los humanos no aprovechan los mejores momentos de los hijos junto a ellos debido a su afán por conseguir bienes materiales, y olvidan lo más importante: criar niños felices, seguros de sí mismos y con valores. Los más pequeños aprenden moralmente mediante el ejemplo de sus padres, que son las personas más directas a ellos y su referencia. Por tanto, es muy importante su comportamiento y su convivencia armoniosa.

Estamos bastante acostumbrados a escuchar el término respeto ya que actualmente se encuentra en un periodo crítico, donde se tiene que enfrentar con serios problemas económicos, políticos y sociales. Por ejemplo, la violencia que sufren de forma silenciosa un gran número de familias y que rompe la armonía y estabilidad emocional de todos los miembros. Este problema se manifiesta inconscientemente en el contexto escolar mediante las conductas de los alumnos.

Valores como el respeto se aprenden desde la temprana infancia y cada persona les asigna un sentido propio. Kohlberg (2007), (citado en Uranga-Alvírez et al., 2016), señala que cada persona, de acuerdo a sus experiencias, conocimientos previos y desarrollo cognitivo, construye un sentido propio de los valores. Aunque a todos se enseñe que el respeto es algo deseable, y aunque todos lo acepten como cierto, la interpretación que se haga de este valor y el sentido que le encontraremos en la vida será diferente para cada persona. El respeto, según Kohlberg (2007), es una actitud moral donde se refleja la dignidad de una persona y se considera su libertad para comportarse tal cual es, de acuerdo con su voluntad, intereses y opiniones, sin tratar de imponer una determinada forma de ser y de pensar. Para llegar a este razonamiento moral es necesario disponer de experiencias sociales y desarrollo cognitivo, es decir, un conocimiento que nos lleva a un mejor entendimiento y a una secuencia invariable de niveles: moralidad preconvencional, moralidad convencional y moralidad postconvencional.

En el primer nivel de razonamiento llamado *moralidad preconvencional*, el niño obedece y respeta reglas como algo externo a él, no le encuentra significado a las normas sociales. Su buen cumplimiento siempre persigue la obtención de una recompensa, sus acciones siempre buscan un beneficio, o también distanciarse de los castigos y sanciones. El niño no considera el respeto como una norma o costumbre de la sociedad, sólo obedece a la imagen que se tiene como autoridad dentro de casa.

En el segundo nivel las cosas cambian y representa la *moralidad convencional*, como lo nombra Kohlberg (2007). El niño le da un sentido distinto a las reglas sociales, intercambia la recompensa y el castigo por la aceptación y alago de las personas. Empieza a ser consciente de que el buen comportamiento es bien visto por la gente, se adquiere una admisión a cualquier grupo social. Así, su conducta moral está enfocada a agradar a las personas con buenas actitudes. A lo largo de ese proceso de maduración, reconoce que los establecimientos morales de la sociedad son indispensables para una convivencia sana y un orden de la sociedad. En este momento, el alumno empieza a darse cuenta de

que la puesta en práctica del respeto es importante en la relación entre los individuos para lograr una convivencia en paz y armonía.

El último nivel es llamado *moralidad postconvencional* y cualquier individuo es capaz de distinguir el bien del mal. Concede fidelidad a las leyes de autoridades de manera legal e identifica los beneficios de aplicarlas a la sociedad, pero con una conciencia del respeto a los derechos humanos por cualquier injusticia ante la integridad de las personas. En esta fase, el alumno desarrolla criterios morales de justicia y de respeto que traspasa cualquier ley, y conoce las consecuencias de sus malas acciones.

El orientador educacional Negrón (2006) hace hincapié en que el respeto es el límite de nuestras acciones, en dejar que éstas no afecten a los demás y en respetar el comportamiento desde el pensar, hacer y convivir. Por ejemplo, las creencias religiosas y políticas que probablemente son adquiridas en el núcleo familiar, y forman parte de la convicción e ideología de la persona (citado en Uranga-Alvírez et al., 2016).

El respeto se puede poner de manifiesto desde la muestra de cariño hacia los demás, los movimientos corporales que se muestran cuando se comunica, la actitud ante situaciones de conflictos... Méndez (2004) señala que la familia es la responsable de promover el respeto a través de la convivencia diaria y el ejemplo. Después se reforzará y afianzará con la enseñanza y las tareas pedagógicas para que los alumnos en un futuro actúen con tolerancia, en el reconocimiento de sí mismos y de los demás. El ser humano no debe de valer tanto por lo que tiene o por lo que hace, sino por lo que es, por sus valores (citado en Uranga-Alvírez et al., 2016).

Para concluir este epígrafe, diremos que la formación del valor del respeto está relacionada con una actitud positiva hacia el prójimo, la naturaleza y todo lo que nos rodea. No obstante, el respeto empieza en la aceptación de la propia persona. Por tanto, el respeto desde una perspectiva personal es amar, conocer, cuidar, apreciar la propia persona en su totalidad, reafirmar la dignidad, elevar la autoestima, etc., para después implementarlo con los demás. Es en esto último cuando el respeto adquiere una estimación social.

#### **4.5.6. Aceptación / rechazo del otro (aceptación / rechazo social)**

Según el punto de vista de Becerra, Godoy, Véjar y Vidal (2013) la necesidad de aceptación social se entiende como la función de agradar y pertenecer a un grupo social, una de las necesidades básicas del ser humano. Los niños son un colectivo de especial atención en este sentido, puesto que en la escuela este fenómeno se traduce en la necesidad de estima y de vínculos afectivos con los iguales.

La importancia de tener un grado adecuado de aceptación social y habilidades sociales, con el fin de establecer buenas relaciones en un grupo, es cada vez más reconocida por los investigadores. Esa importancia que le conceden es equiparable a la de una alta capacidad académica o intelectual (Goleman, 1996). Un indicador trascendental de ajuste para el bienestar de un niño, es su habilidad para establecer correctas relaciones

con sus iguales, sobre todo en el momento de escolarización, en el que el niño pasa de su principal sistema de socialización (el hogar) al siguiente sistema socializador (la escuela). Es en la escuela donde amplía su red de contactos y comienza a ser influenciado por el comportamiento de sus iguales. Según Morison y Masten (1991), el desarrollo de la autoestima, la estabilidad emocional y la capacidad para relacionarse con los demás están relacionadas con la calidad de las relaciones sociales que se establecen a edades tempranas. Además, tiene un gran impacto en la adolescencia y la edad adulta de las personas.

No obstante, existen investigaciones previas que apuntan que desde hace más de medio siglo, se producen estos fenómenos de discriminación entre pares que impiden esa necesidad universal de aceptación social (Díaz-Aguado, 2005). En las aulas se observa con bastante frecuencia una distinción entre los alumnos aceptados socialmente y los que son rechazados por sus iguales. Varias investigaciones han estudiado estos fenómenos relacionados con los procesos de discriminación, como pueden ser el rechazo social, rechazo entre iguales, acoso, aislamiento, bullying, maltrato, violencia, marginación o exclusión... y han hecho una caracterización de las variables con las que se relacionan (Jaramillo, Niño, Talavera, 2006).

Actualmente, las conductas de rechazo social han ido cambiando y se originan en la expresión de un "no me gustas" por un número considerable de compañeros. Esto conlleva a que se le ignore o aísle de la interacción social propia de la vida escolar, y se le excluya de las oportunidades de aprendizaje y diversión con sus iguales (Becerra et al., 2013). El rechazo social puede producirse de forma activa (ridiculizando, mediante ofensas o burlas) o de forma pasiva, mediante conductas indirectas como puede ser ignorar (García-Bacete et al., 2013).

El rechazo social es un proceso muy relacionado con los grupos y, en la actualidad, este fenómeno puede encontrarse en todas las aulas (Moreno, Muñoz, Pérez y Sánchez, 2004). En el estudio de García-Bacete et al. (2008), se informa que 1 de cada 10 alumnos aproximadamente son rechazados por sus compañeros. Algunas investigaciones también han confirmado que el 14% de los alumnos de primer curso de Educación Primaria son rechazados, convirtiéndose la mitad de ellos aproximadamente en niños rechazados crónicos (Marande, 2011). No obstante, aunque el rechazo escolar es muy frecuente en los centros escolares, la información disponible para comprender sus orígenes y contrastarlo de forma eficaz es muy escasa (Jaramillo et al., 2006). Hay estudios que confirman que el rango de edad en el que existe un mayor riesgo de sufrir rechazo social en forma de bullying se da entre los 9 y los 15 años (Seals y Young, 2003). En los contextos escolares la aceptación y rechazo social son inevitables dentro de la vida escolar. Sin embargo, el rechazo social puede convertirse en un problema cuando se prolonga en el tiempo, y provoca consecuencias psicosociales en la adaptación (tanto actual como a largo plazo) de los niños matratados o rechazados (Malinosky-Rummel y Hansen, 1993).



Una vez desarrollados los seis valores seleccionados como muestra en nuestro objeto de estudio, pasamos a analizar los valores incluidos en las dos series que hemos tenido en cuenta en esta Tesis: “Prodigiosa: Las aventuras de Ladybug” y “Peppa Pig”.

#### 4.6. Valores reflejados en “Prodigiosa: Las aventuras de Ladybug” y “Peppa Pig”

Después de realizar un breve resumen de las dos series que configuran nuestra muestra, describir sus personajes y analizar los valores de nuestro objeto de estudio, abordamos ahora los valores que se desarrollan en ambas series. No queremos que este epígrafe resulte reiterativo. En realidad, es una parte complementaria a las páginas anteriores. En el estudio de los valores o en el propio resumen del argumento de estas series ya hemos abordado algunos aspectos de este epígrafe, pero no en su totalidad.

En nuestro caso más específico, nos detenemos en observar cuáles son los valores (referentes a esta investigación) que se desarrollan en estos contenidos audiovisuales. Muchas veces identificamos historias pensadas para los más pequeños con relatos infantiles, argumentos con poca profundidad. Sin embargo, resulta sorprendente cómo, a medida que nos acercamos a la estructura temática de estas series infantiles, constatamos la capacidad que tienen algunas de estas producciones para plantear verdaderos valores presentes en nuestra sociedad.

En nuestra Tesis nos centramos en la influencia de las series infantiles de “Prodigiosa: Las aventuras de Ladybug” y “Peppa Pig”, en los valores de los niños de 1º y 2º de Primaria, así que también resulta interesante analizar la presencia de estos valores en ambas series. Los valores son cualidades agregadas al ser humano sobre sus características físicas y psicológicas. Solemos transmitir los valores que poseemos a través de nuestro comportamiento en la sociedad. Dependiendo de la forma en que estos valores trasciendan provocarán una interpretación positiva o negativa ante los demás.

Comenzamos haciendo un repaso de los actos y valores que se desarrollan en “Prodigiosa: Las aventuras de Ladybug”. En esta serie, los principales ejemplos son los protagonistas y héroes: *Ladybug* y *Cat Noir*. Esto es debido a la persistencia que tienen los héroes en vencer los akumas y purificarlos; y el hecho de que quieran encontrar a *Lepidóptero* y vencer el mal. De estos protagonistas es posible que los niños tomen como referencia muchos de los valores que les transmiten. Tras hacer múltiples visionados de capítulos de esta serie, hemos podido encontrar valores de nuestro objeto de estudio que se ponen de manifiesto mediante conductas de los personajes. A continuación, vamos a hacer un recorrido por cada uno de ellos:

1. *Responsabilidad*: Constituye un valor muy relacionado con el estilo de vida y las relaciones humanas, que implica vivir de manera coherente entre palabras y acciones, o el pensamiento y la conducta. Podemos observar este valor en varios

personajes de la serie, pero ante todo en los protagonistas *Ladybug* y *Cat Noir*. Ambos respetan sus identidades el uno del otro y esa amistad que poseen demuestra responsabilidad, es una amistad verdadera.

2. *Habilidades sociales*: Aunque en nuestro cuestionario nos centramos en pedir perdón, existen numerosas habilidades sociales: empatía, escucha, amabilidad... En la serie hay muchos personajes que las tienen adquiridas y las transmiten: *Marinette*, *Adrián*, *Ladybug*, *Cat Noir*, *Sabrina*... Sin embargo, hay otros personajes como *Chloé* o *Lepidóptero* que no las ponen en práctica.

3. *Resolución de conflictos*: Podemos observar una resolución positiva de conflictos en *Cat Noir* o *Ladybug*, entre otros muchos personajes. Sin embargo, *Chloé* o *Lepidóptero* demuestran todo lo contrario, ya que siempre crean enfrentamientos con los demás.

4. *Amistad*: Este concepto constituye una muestra de acciones y sentimientos desinteresados hacia una persona a partir de la creación de un vínculo emocional. Todos los personajes de la serie muestran cierto afecto mutuo y amistad en los momentos difíciles, aunque es más notorio en los mejores amigos como *Alya* y *Marinette* o *Adrián* y *Nino*, entre otros. Este valor de amistad y afecto mutuo (amor) se aprecia sobre todo en los dos superhéroes al hacer equipo.



**Figura 33. Escena de amistad y afecto mutuo entre Ladybug y Cat Noir**



5. *Respeto*: Como ya hemos señalado, está relacionado con la transmisión de cierta consideración en el trato a una persona. Lo podemos ver en muchos de los personajes de la clase: *Adrián / Cat Noir, Marinette / Ladybug, Alya...*

6. *Aceptación del otro*: En la serie apreciamos, por ejemplo, a *Chloé* que muestra un mayor afecto o estima hacia *Adrián* y no hacia *Marinette*. Ella acepta a su compañero pero rechaza a su compañera. No obstante encontramos muchos personajes que muestran una aceptación del otro: *Ladybug, Cat Noir, Alya, Marinette, Adrián, algunos papás...* *Ladybug* y *Cat Noir* no son soberbios a pesar de su cargo, aceptan a los demás compañeros por igual; *Alya, Nino o Marinette* muestran humildad y demuestran equidad en muchos de sus comportamientos; *Adrián*, a pesar de ser un supermodelo con dinero, no se siente superior a sus compañeros de clase ni a ninguna otra persona.

Por otra parte, vamos a analizar si los valores que forman la muestra de nuestro objeto de estudio, están presentes también en la serie de “Peppa Pig” (Peyró, 2017)<sup>1</sup>. Consideramos que esta serie está transmitiendo valores continuamente, por lo que es fácil que los que estamos estudiando aparezcan reflejados en sus personajes. Hay que señalar la importancia que la serie da a la familia. Muchos capítulos se desarrollan en el entorno familiar, junto a los padres, abuelos o tíos.

a) *Responsabilidad*: este valor lo podemos observar, por ejemplo, en *Peppa* con su hermano *George*. Como es más pequeño, *Peppa* aprende a compartir y protegerlo cuando los adultos no están delante. *Mamá Pig* también es muy responsable en la realización de cualquier tarea.

b) *Habilidades sociales*: a menudo se aprecia a los adultos de la familia (*Mamá Pig, Papá Pig...*) recordando ciertas normas de comportamiento a sus hijos. Hay un aspecto negativo en *Peppa*, y es que suele ser competitiva y destacar entre los demás. Por ejemplo, obtiene los mejores papeles en las obras escolares, suele ganar en las competiciones...

d) *Resolución de conflictos*: ante cualquier problema que surge entre los personajes de la serie, siempre se resuelve de forma satisfactoria desde el respeto. Todos los personajes responden positivamente ante cualquier conflicto y lo solucionan.

d) *Amistad*: es un valor muy presente en *Peppa*, que es amiga de todos sus compañeros de clase, especialmente de *Suzy Sheep*. También vemos este valor en los familiares de *Peppa* como, por ejemplo, el *Abuelo Pig* que tiene un amigo con el que se relaciona mucho, el *Abuelo Dog*.

e) *Respeto*: este valor lo ponen en práctica todos los habitantes del pueblo, “Greendale”, ya que se preocupan por lo que les ocurre a sus vecinos y se relacionan entre

<sup>1</sup> En un artículo de Peyró titulado “¿Está ‘Peppa Pig’ destrozando la imaginación de los niños?”, publicado en el diario El País, el 5 de enero de 2017, se cuestiona si “Peppa Pig” está perjudicando la imaginación de los niños. La psicoterapeuta Phillip ponía como ejemplo que una serie como “Peppa Pig” solo es beneficiosa para los niños si estos la ven en compañía de sus padres. Estos comentarios causaron un gran revuelo entre padres de distintas nacionalidades, lo cual obligó a esta terapeuta a defenderse diciendo que se refería al uso excesivo de pantallas. Aunque parece que los comentarios de la psicoterapeuta se malinterpretaron y no es cierto que “Peppa Pig” influya de forma negativa en los niños, nos parece curioso reflejarlos en nuestro estudio.

ellos de forma respetuosa. Sin embargo, hay escenas de *Peppa* donde no respeta a su padre. A veces le llama “tonto”. Por tanto, el valor del respeto no siempre está presente en “*Peppa Pig*”. En ocasiones, también se observan discusiones de *Peppa* con su hermano *George*, aunque siempre se solucionan.

f) *Aceptación del otro*: en el pueblo donde se desarrolla la serie, los cerditos conviven con todo tipo de animales distintos a ellos. Todos, independientemente de sus características, conviven en armonía y cada uno aporta algo importante al conjunto. *Peppa* respeta a los demás compañeros a pesar de ser diferentes a ella.

#### 4.7. Análisis de los valores presentes en los fragmentos visualizados en los grupos de discusión

Tras haber visualizado algunos fragmentos de las series con los dos grupos de discusión, consideramos interesante comentar y analizar estas escenas, tal y como recogen las siguientes figuras:



**Figura 34. Fotogramas de las escenas de “Prodigiosa: Las aventuras de Ladybug” visualizadas con los grupos de discusión**

Explicación de las imágenes (de izquierda a derecha): 1. Alya dice a Marinette que estará a su lado en el trabajo. 2. Marinette le dice muy contenta: “¡eres grande!”. 3. Marinette se acerca a sus compañeras para ver si va todo bien y Chloé le contesta mal. 4. Cuando Marinette pregunta a Chloé por qué no les va a ayudar con el proyecto, le contesta: “¡no es asunto tuyo metomentodo!”

Comenzamos por “Prodigiosa: Las aventuras de Ladybug”. Con el fragmento que hemos seleccionado, pretendemos realizar un análisis un poco más en profundidad de los valores incluidos en el cuestionario referidos a esta serie: *responsabilidad*, *habilidades sociales* y *resolución de conflictos*. No obstante, veremos que están presentes los seis valores que forman nuestra muestra.

En los dos primeros fotogramas observamos que aunque *Alya* (la mejor amiga de *Marinette*) no quiere cambiarle el grupo a su amiga, sí se compromete a ayudarla si lo necesita. Por tanto, aquí están implícitos algunos valores como la *amistad*; la *responsabilidad*, al ser buena compañera y ayudar a su amiga; las *habilidades sociales*, *Alya* sabe escuchar a su compañera; la *resolución de conflictos*, ya que *Alya* está siendo amable con *Marinette* y ésta última ha sabido entender que no quiera cambiarse de grupo; y el *respeto*, puesto que *Marinette* respeta la decisión de su amiga al no querer cambiarse de grupo. En las dos últimas escenas, vemos que *Chloé* no quiere hacer un proyecto en grupo con *Marinette*, hay aquí un desprecio hacia su compañera. El valor de la *aceptación del otro* no se cumple por parte de *Chloé*. Tampoco el resto ya que no es amiga de *Marinette* (*amistad*), no es responsable al no querer hacer el trabajo juntas (*responsabilidad*), discute mucho con ella y le contesta mal (*habilidades sociales, respeto y resolución de conflictos*).



**Figura 35. Fotogramas de las escenas de “Prodigiosa: Las aventuras de Ladybug” visualizadas con los grupos de discusión**

Explicación de las imágenes (de izquierda a derecha): 1. *Chloé* mira a *Marinette* con cara muy enfadada. 2. *Sabrina* explica a *Marinette* cómo hacer el trabajo pero *Marinette* no está de acuerdo porque no lo hacen a partes iguales. 3. *Marinette* dice a *Sabrina* que *Chloé* se está aprovechando de ella y que las buenas amigas de verdad no hacen eso. 4. *Chloé* dice que es la única y mejor amiga de *Sabrina*, así que debe hacer lo que ella diga porque sin ella estaría sola.

En esta primera escena, se sigue confirmando que *Chloé* no tiene adquiridos ninguno de los valores de nuestro objeto de estudio. Sí que los muestran tanto *Sabrina* como *Marinette*. Sin embargo, *Sabrina* se deja influenciar por su amiga *Chloé* y no se atreve a decirle lo que está bien como hace *Marinette*, que escucha, dialoga y muestra sus opiniones de lo que se debe hacer. *Marinette* refleja los seis valores: *responsabilidad, habilidades sociales, resolución de conflictos, amistad, respeto y aceptación del otro*.





**Figura 36. Fotogramas de las escenas de “Prodigiosa: Las aventuras de Ladybug” visualizadas con los grupos de discusión**

Explicación de las imágenes (de izquierda a derecha): 1. *Marinette* le dice a *Chloé* que preferiría no tener amigas antes de que fueran como ella. 2. *Chloé* dice que tiene cosas más importantes que hacer que ese trabajo como, por ejemplo, que le arreglen el pelo y se va. 3. *Sabrina* se lanza a abrazar a *Marinette* por haber plantado cara a *Chloé*. 4. *Marinette* dice a *Sabrina* que para eso están las amigas.

En el primer fotograma no se cumple el valor de la *aceptación del otro* ni de la *amistad*, cuando *Marinette* le dice a *Chloé* que no le gustaría tener amigas como ella. Está rechazando a su compañera. En la segunda escena, *Chloé* no está siendo responsable, ni amable (*resolución de conflictos*), al marcharse a hacer cosas personales suyas y no querer ayudar a sus compañeras a hacer el trabajo. Tampoco muestra interés por ayudar a sus compañeras ni las respeta (*habilidades sociales y respeto*). Su postura es egoísta. Sin embargo, en las últimas escenas sí que vemos *amistad* entre *Sabrina* y *Marinette*.

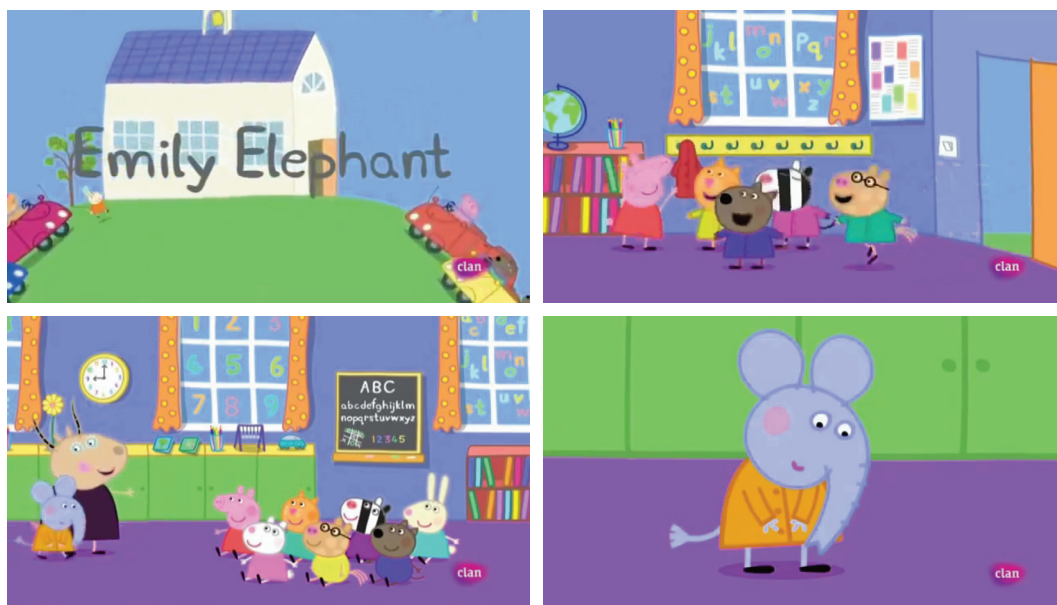


**Figura 37. Fotogramas de las escenas de “Prodigiosa: Las aventuras de Ladybug” visualizadas con los grupos de discusión**

Explicación de las imágenes (de izquierda a derecha): 1. *Sabrina* se muestra muy feliz de tener una nueva amiga con la que hacer el proyecto. 2. *Sabrina* le dice a *Marinette* que le dirán a la señorita la verdad sobre *Chloé*. 3. *Marinette* se muestra algo asustada. 4. *Sabrina* se va y le dice a *Marinette* que le espera en la biblioteca.

La primera escena refleja claramente el valor de la *amistad* y *aceptación del otro* por parte de ambas compañeras. A continuación, *Sabrina* muestra una actitud responsable al querer contar a la profesora el problema y solucionarlo (*resolución de conflictos*).

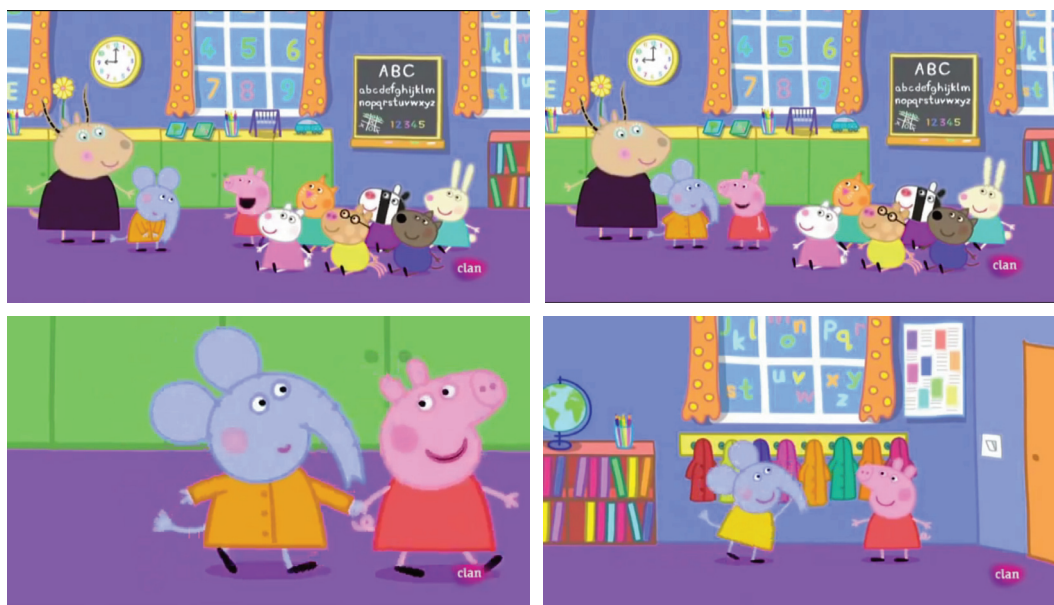
Vemos pues, que en este fragmento de “Prodigiosa: Las aventuras de Ladybug” se trabajan todos los valores que nos interesan en esta investigación. Nos vamos a centrar ahora en dos fragmentos de “Peppa Pig”. En los cuestionarios realizamos preguntas sobre esta serie relacionadas con los valores de *amistad*, *respeto* y *aceptación del otro*. Sin embargo, veremos que también están presentes los seis que nos interesan.



**Figura 38. Fotogramas de las escenas de “Peppa Pig” visualizadas con los grupos de discusión**

Explicación de las imágenes (de izquierda a derecha): 1. *Papá Pig* lleva a *Peppa* a la guardería. 2. *Peppa* y sus amigos cuelgan sus abrigos en sus perchas. 3. La profesora les presenta a la nueva compañera *Emily Elephant*. 4. *Emily* saluda y se muestra tímida.

En este primer fragmento de “Peppa Pig”, los niños entran en la guardería y muestran su *responsabilidad y habilidades sociales* al colgar el abrigo en su percha y sentarse para escuchar a la profesora. También se aprecia *respeto* hacia su nueva compañera *Emily* cuando le escuchan y saludan.



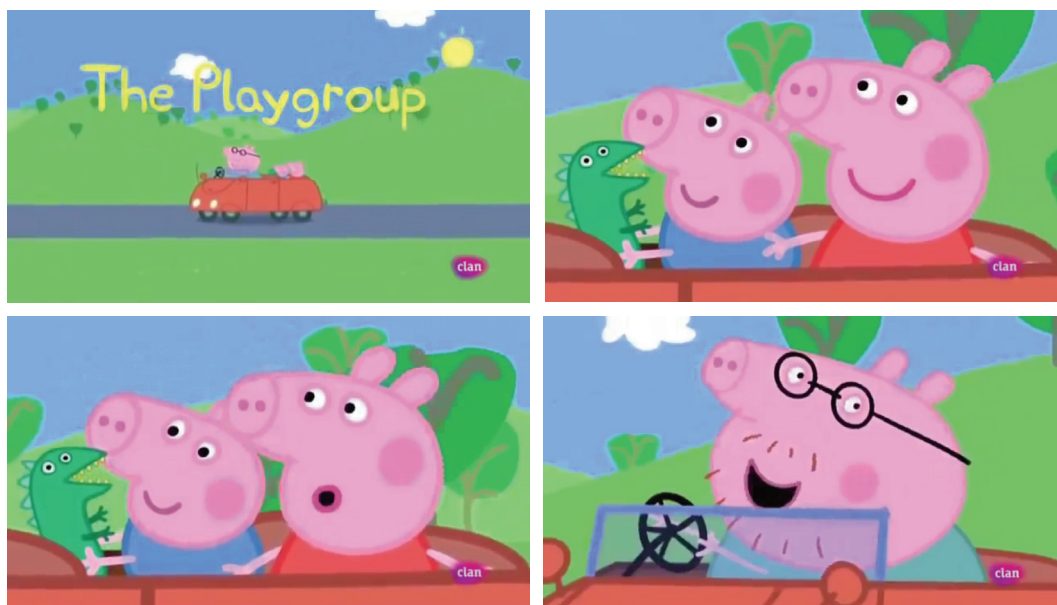
**Figura 39. Fotogramas de las escenas de “Peppa Pig” visualizadas con los grupos de discusión**

Explicación de las imágenes (de izquierda a derecha): 1. La profesora pide voluntarios que enseñen a *Emily* dónde colgar su abrigo y todos levantan la mano y quieren ayuarle. 2. La profesora elige a *Peppa*. 3. *Peppa* acompaña a *Emily* a la percha. 4. *Peppa* enseña a *Emily* dónde está su percha y *Emily* cuelga el abrigo en su propia percha.

Las correctas *habilidades sociales* también están presentes en estas escenas, cuando *Peppa* se ofrece voluntaria para ayudar a *Emily* a colgar el abrigo en su percha, así como la *responsabilidad*, *resolución de conflictos*, *amistad*, *respeto* y *aceptación de otro*. *Peppa* y sus amigos quieren estar con su compañera y ayudarle a integrarse en la clase.

Veamos ahora un fragmento de otro episodio.



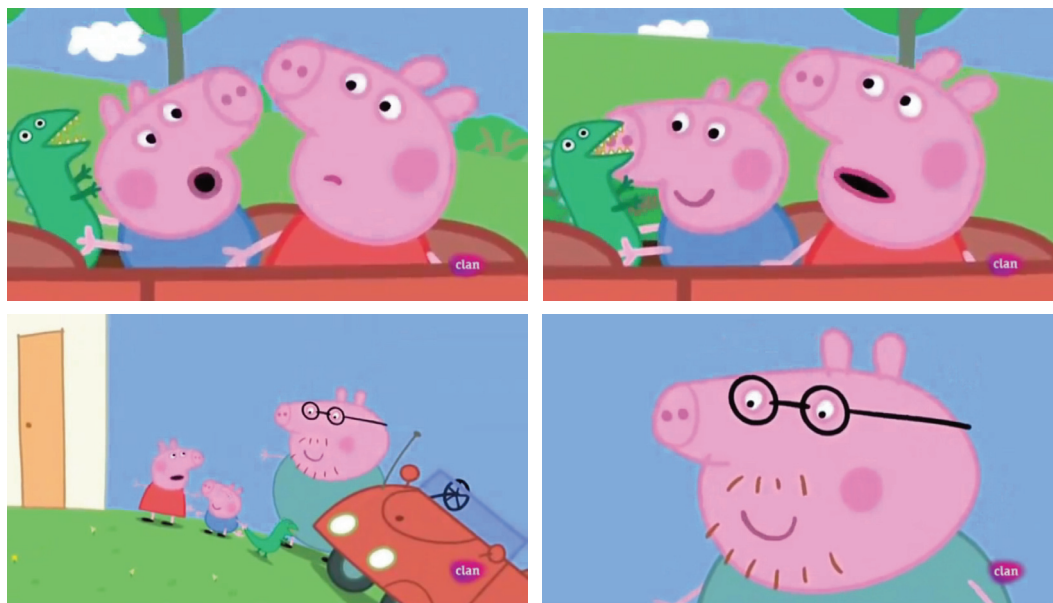


**Figura 40. Fotogramas de las escenas de “Peppa Pig” visualizadas con los grupos de discusión**

Explicación de las imágenes (de izquierda a derecha): 1. *Peppa* y *George* van a la guardería, el primer día para *George*. 2. *George* contesta a *Papá Pig* que tiene ganas de ir a la guardería. 3. *Peppa* dice que a lo mejor *George* es muy pequeño para ir a su guardería. 4. *Papá Pig* dice que *George* estará bien en la guardería y que ella y su dinosaurio le harán compañía.

En un principio, *Peppa* no quiere ir a la guardería con su hermano *George*. Por tanto se está produciendo un rechazo hacia su hermano y una ausencia de respeto (*aceptación del otro y respeto*).

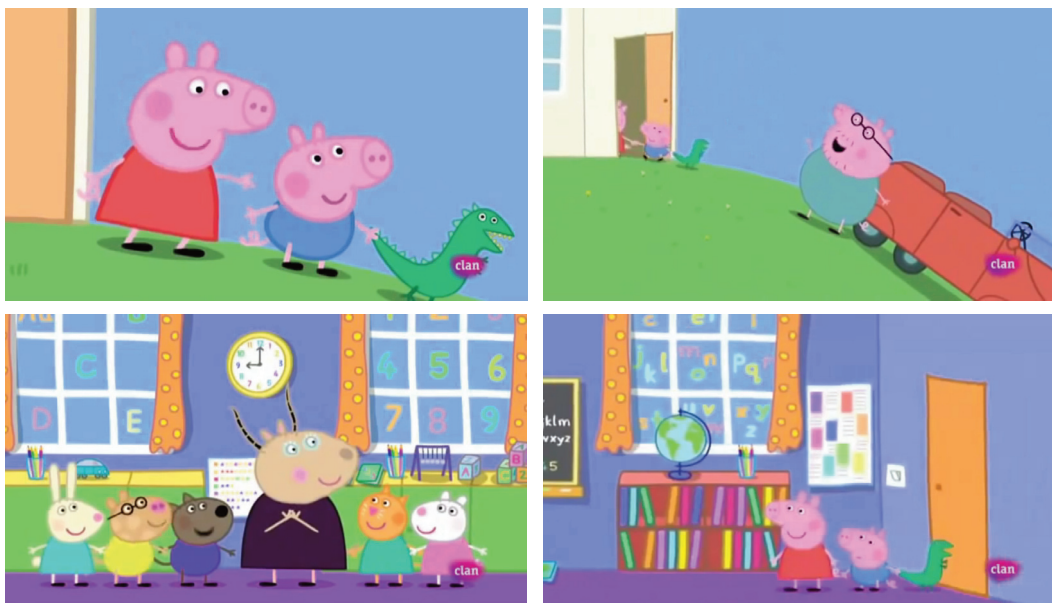




**Figura 41. Fotogramas de las escenas de “Peppa Pig” visualizadas con los grupos de discusión**

Explicación de las imágenes (de izquierda a derecha): 1. *George* se pone contento y dice: dinosaurio. 2. *Peppa* dice que quiere jugar con los niños mayores, no con *George* y su dinosaurio de juguete. 3. Al llegar a la puerta de la guardería, *Peppa* pregunta a *Papá Pig* si es seguro que *George* es lo bastante mayor para ir a su guardería. 4. *Papá Pig* le dice que estará bien.

En estas escenas, *Peppa* también rechaza a su hermano porque quiere jugar con los niños mayores (*aceptación del otro*). No muestra *respeto* hacia *George* pero sí una *amistad* con sus compañeros. *Peppa* parece poco responsable (*responsabilidad*) al no querer cuidar y jugar con su hermano pequeño.



**Figura 42. Fotogramas de las escenas de “Peppa Pig” visualizadas con los grupos de discusión**

Explicación de las imágenes (de izquierda a derecha): 1. *Peppa* dice que entonces *George* puede entrar con ella a la guardería. 2. *Peppa* y *George* entran en la guardería. *Papá Pig* se despide y se marcha. 3. *Madame Gaselle* cuida a los niños. 4. *Peppa* saluda a sus compañeros y les presenta a su hermano pequeño *George*.

Finalmente, *Peppa* acepta jugar con *George* en su guardería (*aceptación del otro, responsabilidad, resolución de conflictos y respeto*). Además, cuando entra y ve a sus compañeros, les saluda y presenta a su hermano (*habilidades sociales y amistad*).

Como podemos observar, todos los valores de interés en este estudio están reflejados en los fragmentos que los niños de los grupos de discusión han visualizado. Por tanto, nos han sido de gran ayuda en nuestro trabajo.

A continuación, pasamos a desarrollar la segunda parte de esta Tesis: el marco empírico de la investigación.

Segunda parte.

**MARCO EMPÍRICO  
DE LA INVESTIGACIÓN**



## Capítulo 5:

### DISEÑO Y FUNDAMENTACIÓN DEL ESTUDIO DE CAMPO



## **5.1. Justificación de la investigación**

Tal y como queda reflejado al comienzo de esta Tesis, este trabajo toma como punto de partida analizar la influencia de los contenidos televisivos infantiles en algunos valores, actitudes y comportamientos de los niños de 1º y 2º de Educación Primaria de la Comunidad de Madrid.

Aunque siempre se han observado ciertas influencias televisivas en los niños, con los vertiginosos avances tecnológicos parece que la influencia de los medios audiovisuales, y muy especialmente la televisión, se hace mucho más evidente en nuestras vidas y, cómo no, en la de los más pequeños. Por este motivo, hemos considerado interesante realizar una investigación que estudie la influencia de este poderoso medio en niños de edades tan vulnerables.

## **5.2. El diseño de la investigación**

Como introducción a este epígrafe, vamos a desarrollar a modo de resumen lo que ha sido nuestro diseño de la investigación.

En primer lugar, contextualizamos el tema en la actualidad con propuestas de conocimiento acerca de la influencia de la televisión en los niños. Después, mediante la revisión bibliográfica, fundamentamos el tema a tratar en un marco teórico mediante el cual se puede profundizar acerca de la información que ya se tiene. A continuación, contactamos con alumnos de los centros que formaban parte del objeto de estudio. Por último hemos llevado a cabo el análisis de los resultados obtenidos para sacar unas conclusiones con todos los datos registrados en el proceso de investigación.

Tenemos que señalar la importancia de tener acceso al campo de la investigación, es decir, el contacto con distintos centros y comunidades educativas que han aportado datos indispensables en nuestra investigación. A la hora de la recogida de datos hemos recurrido a la observación, grupos de discusión, cuestionarios a alumnos... Tras la recogida de todos esos datos, hemos clasificado y desechado los que no sirven para evitar posibles errores, de forma que finalmente todo sea lo más comprensible y coherente posible. Toda la información recogida está registrada en los Anexos.

### 5.2.1. Proceso

En nuestra investigación, hemos seleccionado la muestra en varios centros de localidades del sur de la Comunidad de Madrid, concretamente Fuenlabrada, Móstoles y Alcorcón.

Para realizar esta selección, solicitamos a la Consejería de Educación los datos reales de matrícula de niños de 1º y 2º cursos de Educación Primaria en la Comunidad de Madrid (información que aparece adjunta en el Anexo IX). Los últimos datos disponibles solicitados el día 15 de marzo de 2018 fueron un total de 143.328 alumnos, lo cual representaría el 100% de los alumnos de 1º y 2º distribuidos en centros públicos, concertados y privados de la siguiente forma:

- 1) En colegios públicos hay un total de 78.890 alumnos, lo que representa un 55,04% de la muestra.
- 2) En colegios concertados hay 51.192 alumnos, que representan el 36,21%.
- 3) Por último, en colegios privados hay 12.546 alumnos, y reflejan el 8,75% de los alumnos.

**Tabla 3. Alumnos matriculados en 1º y 2º de Educación Primaria por Titularidad-Concierto Comunidad de Madrid. Curso 2016-2017**

	C. Públicos	C. Concertados	C. Privados	Total general
Primero – Primaria	39.408	25.710	6.149	71.267
Segundo – Primaria	39.482	26.182	6.397	72.061
<b>Total general</b>	<b>78.890</b>	<b>51.892</b>	<b>12.546</b>	<b>143.328</b>

*Fuente:* Estadística de la Enseñanza de la Comunidad de Madrid. Dirección General de Becas y Ayudas al Estudio. Consejería de Educación e Investigación de la Comunidad de Madrid (2018).

Teniendo en cuenta estos datos, hemos tomado como referencia los colegios públicos, ya que representan el mayor porcentaje de los alumnos matriculados. El total de la muestra ha sido de 403 alumnos repartidos en:

- 1) 222 alumnos en colegios públicos.
- 2) 146 alumnos en colegios concertados.
- 3) 35 alumnos en un colegio privado.

A la hora de seleccionar los programas infantiles de televisión, hemos tenido en cuenta los datos estadísticos que nos ha facilitado *Kantar Media*. Se trata de un ranking de programas, exclusivamente *dibujos animados del género de ficción* de la última



temporada, concretamente desde el 1 de septiembre de 2017 hasta el 5 de abril de 2018, en las cadenas de: *Boing, Clan, Disney Channel, Nickelodeon, Neox y XD.*

**Tabla 4. Datos de Kantar Media (5 de abril de 2018)**

		Total >>	Total		
Total	Título	Cadena[concatenación]	Emisiones	Cuota	AM(000) [Med]
Total			27627	9,3	11
	BUBBLE GUPIES	CLAN	2	25,5	61
	HISTORIAS CORRIENTES:EL FINAL	BOING	1	17,4	60
	ESPECIAL SOMOS OSITOS	BOING	1	30,5	59
	BLACKIE & COMPANY	CLAN	1	34,6	47
	ESPECIAL HISTORIAS CORRIENTES	BOING	3	14,9	42
	BAT PAT	CLAN	1	31,9	40
	MICKEY MOUSE EN NAVIDAD	DISNEY CHANNEL	6	17,1	39
	ESPECIAL LA CUARTA SUPERNENA	BOING	2	16,3	39
	ESPECIAL CLARENCE	BOING	1	17,8	36
	LOS SUPERMINIHEROES	CLAN	359	18,1	35
	LO MEJOR DE HISTORIAS CORRIENTES	BOING	1	20,7	35
	HEIDI(3D)	CLAN	62	21,6	34
	DORAEMON WEEKEND	BOING	2	15,4	33
	LA SUPER MINI PATRULLA	CLAN	224	16,9	33
	GERONIMO STILTON	CLAN	57	23	32
	SHERLOCK YACK	CLAN	76	19,8	31
	BLAZE Y LOS MONSTER MACHINES	CLAN	125	21,4	30
	FANBOY & CHUMCHUM	CLAN	162	18,9	30
	ESPECIAL:LA PROXIMA ESTRELLA DE LA LIGA DE LA JUSTICIA	BOING	2	14,8	30
	FROZEN LUCES DE INVIERNO	DISNEY CHANNEL	10	14,2	29
	CORTOMETRAJE	DISNEY CHANNEL	4	12,6	29
	LOS DESCENDIENTES:WICKED WORLD	DISNEY CHANNEL	7	14,1	28
	MARATON CINE	BOING	2	14,5	28
	ZAK STORM	CLAN	158	16,9	28
	MICKEY MOUSE,UN HALLOWEEN DE MIEDO	DISNEY CHANNEL	3	13	28
	PEPPA PIG	CLAN	389	23,3	27
	DINOTRUX	CLAN	36	28,8	27
	MARCUS LEVEL	CLAN	287	21,6	27
	PODEROSAS MAGIESPADAS	BOING	7	16,9	25
	PRODIGIOSA:LAS AVENTURAS DE LADYBUG	DISNEY CHANNEL	813	13,4	25

Fuente: Medidora de audiencia Kantar Media.

AM (000) es la nomenclatura referida a la audiencia media, es decir, el número de espectadores promedio del principio al fin de un programa o cadena.

La *cuota* es el porcentaje de espectadores que ven un programa o cadena sobre el total del consumo televisivo.

Como vemos, los dos programas con mayor número de emisiones en esta temporada fueron: “Prodigiosa: Las aventuras de Ladybug” (813 emisiones), emitido en *Disney Channel*, y “Peppa Pig” (389 emisiones), emitido en *Clan*. No obstante, no sólo hemos tenido en cuenta estos datos para elegir los programas. Además de esta información aportada por *Kantar Media*, el día 6 de abril de 2018, preguntamos a 23 alumnos de 1º de Primaria y a otros 23 de 2º, y los datos coincidían. Los dos programas son vistos por una gran mayoría de los niños. Sin embargo, consideramos que un análisis más justo del consumo infantil debería cruzar las mediciones televisivas con los visionados que se realizan en nuevos dispositivos, como la tablet y el teléfono móvil. Muchos niños visualizan estos programas en otros dispositivos diferentes a la televisión, y esos datos no están registrados por los medidores de audiencia.

**Tabla 5. Programas más vistos por niños de 6 a 8 años (6 de abril de 2018)**

PROGRAMAS	NIÑOS 1º (25 alumnos)	NIÑOS 2º (25 alumnos)
1. BUBBLE GUPPIES	11	6
2. HISTORIAS CORRIENTES: EL FINAL	13	14
3. ESPECIAL SOMOS OSITOS	14	15
4. BLACKIE & COMPANY	2	1
5. ESPECIAL HISTORIAS CORRIENTES	9	17
6. BAT PAT	13	11
7. MICKEY MOUSE EN NAVIDAD	14	13
8. ESPECIAL LA CUARTA SUPERNENA	8	12
9. ESPECIAL CLARENCE	16	14
10. LOS SUPERMINIHEROES	16	19
11. LO MEJOR DE HISTORIAS CORRIENTES	3	9
12. HEIDI (3D)	15	13
13. DORAEMON WEEKEND	15	18
14. LA SÚPER MINIPATRULLA	18	19
15. GERÓNIMO STILTON	11	11
16. SHERLOCK YACK	11	8
17. BLAZE Y LOS MONSTER MACHINES	12	12
18. FANBOY & CHUMCHUM	7	14
19. ESPECIAL: LA PRÓXIMA ESTRELLA DE LA LIGA DE LA JUSTICIA	7	10
20. FROZEN LUCES DE INVIERNO	16	11
21. CORTOMETRAJE	0	0
22. LOS DESCENDIENTES: WICKED WORLD	8	13
23. MARATON CINE	10	15
24. ZAK STORM	8	4
25. MICKEY MOUSE, UN HALLOWEEN DE MIEDO	15	13
26. PEPPA PIG	13	14
27. DINOTRUX	2	10
28. MARCUS LEVEL	16	16
29. PODEROSAS MAGIESPADAS	8	13
30. PRODIGIOSA: LAS AVENTURAS DE LADYBUG	18	17

Fuente: Elaboración propia.

Los programas con un mayor número de emisiones, según datos de *Kantar Media* son:

“Prodigiosa: Las aventuras de Ladybug”.

“Peppa Pig”.

“Los Súperminihéroes”.

“Marcus Level”.

“La Súper Minipatrulla”.

Analizados estos datos, el 9 de abril de 2018, preguntamos de nuevo a 25 niños de 1º y a 25 de 2º de Educación Primaria, para comprobar cuántos niños los veían y cuántos los desconocían. Estos fueron los resultados:

**Tabla 6. Programas con más emisiones vistos por niños de 6 a 8 años (9 de abril de 2018)**

PROGRAMAS	NIÑOS 1º (25 alumnos)	NIÑOS 2º (25 alumnos)
1. PRODIGIOSA: LAS AVENTURAS DE LADYBUG	20	18
2. PEPPA PIG	17	14
3. LOS SÚPERMINIHÉROES	16	19
4. MARCUS LEVEL	16	16
5. LA SÚPERMINIPATRULLA	20	19

Fuente: Elaboración propia.

En esta primera tabla, vemos que casi todos los niños conocen las series. “Prodigiosa: Las aventuras de Ladybug” la ven una gran mayoría. En “Peppa Pig” disminuye la cifra pero lo conocen más de la mitad de los menores a los que hemos preguntado.

A continuación detallamos esta misma tabla pero, esta vez, con datos de niños que no conocen las series.

**Tabla 7. Programas con más emisiones que niños de 6 a 8 años no conocen (9 de abril de 2018)**

PROGRAMAS	NIÑOS 1º (25 alumnos)	NIÑOS 2º (25 alumnos)
1. PRODIGIOSA: LAS AVENTURAS DE LADYBUG	1	0
2. PEPPA PIG	2	0
3. LOS SÚPERMINIHÉROES	4	0
4. MARCUS LEVEL	6	6
5. LA SÚPERMINIPATRULLA	3	2

Fuente: Elaboración propia.

En esta tabla, podemos ver que ambas series son conocidas por casi todos los niños. Únicamente hubo tres en 1º que señalaron que no las conocían. Por tanto, con esta información pudimos comprobar que los datos que nos facilitó *Kantar Media* se cumplían, y podíamos seleccionarlas como muestra para nuestra investigación.

### 5.3. La muestra

La muestra que hemos utilizado en nuestro trabajo se concentra en niños y niñas de la etapa de 1º y 2º de Educación Primaria, por lo que encontramos alumnos y alumnas de 6 a 8 años de edad.

Como se ha especificado anteriormente, ha sido de un total de 403 alumnos repartidos en siete colegios<sup>2</sup> (A, B, C, D, E, F y G): 222 alumnos de cuatro colegios públicos (A, C, E y F), 146 alumnos de dos concertados (B y D) y 35 alumnos de un colegio privado (G). Hemos pretendido buscar esa representatividad en el diseño de la implementación de los cuestionarios, con el fin de poder extrapolar esos resultados y asegurar la fiabilidad de los datos que se presentan.

#### 5.3.1. Localidades del estudio

Las localidades donde se encuentran los centros objeto de estudio, Fuenlabrada, Móstoles y Alcorcón, están ubicadas al sur de la Comunidad de Madrid. Según los últimos datos que nos ha podido facilitar el INE (Instituto Nacional de Estadística), a 1 de enero de 2018, Fuenlabrada cuenta con una población de 193.586 habitantes; Móstoles 207.095 habitantes; y Alcorcón 169.502 habitantes (*Ine.es*, 2018).

**Tabla 8. Cifras oficiales de población resultantes de la revisión del Padrón Municipal a 1 de enero de 2018**

Municipios	Número de habitantes
Fuenlabrada	193.586
Móstoles	207.095
Alcorcón	169.502

Fuente: INE (Instituto Nacional de Estadística).

<sup>2</sup> Hemos incluido los certificados de autorización de los centros en el Anexo VIII.



Rey Juan Carlos. Sin ser una zona residencial de alto nivel, está bastante bien urbanizada y cuenta con suficientes zonas verdes.

#### 5.3.2.4. Centro D

El Centro D también está ubicado en Móstoles, en un entorno urbano en el barrio del hospital de Móstoles. Se observa un creciente volumen de población inmigrante, sobre todo latinoamericana y china. En relación a las familias, su nivel sociocultural es medio. Hay algunos centros de Educación Infantil y Primaria alrededor, así como de Educación Secundaria y Bachillerato.

#### 5.3.2.5. Centro G

La información referida al contexto del entorno escolar de este centro no ha sido facilitada, por lo que no se recoge en estas páginas.

### 5.3.3. Los centros educativos

Como hemos señalado anteriormente, la muestra se concentra en siete colegios de la zona sur de la Comunidad de Madrid: cuatro públicos en Fuenlabrada, dos concertados en Móstoles y uno privado en Alcorcón.

**El Centro A<sup>3</sup>** es un colegio público ubicado en Fuenlabrada. Fue construido en los primeros años de la década de los 80. Tiene unos 240 alumnos aproximadamente, desde 1º de Educación Infantil hasta 6º de Educación Primaria. En la actualidad es de línea uno, con un solo grupo en cada curso. Su jornada es continua, con horario de 9:00 a 14:00 horas. Tiene como edificios colindantes, al este un colegio privado y al oeste un centro de Educación Especial.

Con respecto a los valores, principios e ideario, como centro público, es aconfesional e ideológicamente pluralista en sus vertientes política y religiosa. Respeta por tanto, la no intromisión en las creencias personales, tanto de profesores como de padres o madres y alumnos. También renuncia al proselitismo, sectarismo y adoctrinamiento. Entre los valores a los que da prioridad destacan: la solidaridad, la colaboración, la ayuda mutua, la comprensión, la tolerancia, la corrección, los buenos modales, el respeto o el cumplimiento de las normas, entre otros.

Por otro lado, el **Centro B<sup>4</sup>** es una cooperativa de profesores y está ubicado en Móstoles. Se empezó a construir en la década de los años 80. Es un colegio bilingüe en la etapa de Educación Primaria, y concertado en los niveles de Educación Primaria y Secundaria. En Educación Infantil y Bachillerato es totalmente privado. Tiene unos 700 alumnos aproximadamente. Es de línea dos desde 2º ciclo de Educación Infantil (3 años)

<sup>3</sup> Datos extraídos Proyecto Educativo de Centro (P.E.C.) del Centro A. Este documento se puede consultar en el propio colegio.

<sup>4</sup> Datos extraídos del Proyecto Educativo de Centro (P.E.C.) del Centro B. Este documento se puede consultar en el propio colegio.

hasta 4º de Educación Secundaria (16 años), y de línea uno en 1º y 2º de Bachillerato. Tiene jornada partida, de 9:00 a 13:00 y de 15:00 a 16:30 horas.

En lo referente a sus principios ideológicos, pretende ser reflejo de la sociedad en la que vive y ejemplo para esa misma sociedad, siendo respetuoso con el sexo y las creencias religiosas e ideológicas que respetan las libertades de los demás. Fomenta el respeto del alumno hacia las personas, los materiales e instalaciones, tanto dentro como fuera del centro. De este modo se favorece de forma activa la defensa y conservación del medio que le rodea. Este centro tiene como fin último, contribuir a formar ciudadanos que participen libre y responsablemente en las instituciones sociales y políticas de la comunidad humana, en la que les corresponde vivir ahora y en el futuro.

Por otra parte, el **Centro C**<sup>5</sup> es un colegio público de Educación Infantil y Educación Primaria. Está ubicado en Fuenlabrada y se construyó en el año 1979. Es bilingüe y de integración. Cuenta con alrededor de 600 alumnos. En la actualidad es de línea dos/tres en Educación Primaria y de línea tres en Educación Infantil. Tiene jornada continua, con horario de 9:00 a 14:00 horas.

Con respecto a los valores y señas de identidad, busca la neutralidad ideológica como resultado de las distintas opiniones y creencias expresadas por todos los miembros de la comunidad educativa. Asume la coeducación, entendiéndola como un intento de educar para la igualdad, eliminando cualquier tipo de discriminación por razón del sexo. Potencia de forma prioritaria los valores democráticos de tolerancia, pluralismo, respeto, espíritu crítico, solidaridad y participación por parte de todos los miembros de la comunidad educativa.

Otro de los colegios donde hemos realizado este estudio es el **Centro D**<sup>6</sup>, ubicado en un entorno urbano, en el barrio del hospital de Móstoles (zona este de la ciudad). Se construyó a principios de los años 70. Se trata de una comunidad educativa constituida como S.L.L., integrada por profesores y profesionales que trabajan en el centro. Es un colegio concertado, de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. También dispone de escuela infantil privada para alumnos de primer ciclo de Educación Infantil (0-3 años). Tiene un total de 599 alumnos aproximadamente, 51 alumnos en la escuela infantil y 548 alumnos en el colegio. Es de línea dos en el 2º ciclo de Educación Infantil y Primaria, y de línea uno en Educación Secundaria. Su jornada es partida, de 9:00 a 13:00 y de 15:00 a 16:30 horas.

En cuanto a sus principios, mantiene un talante educativo que valora por igual la libertad y la responsabilidad. Concede gran importancia a la convivencia entre toda la comunidad educativa. Tiene un espíritu abierto y una constante renovación, respetando el trabajo de todos. Su objetivo es la formación integral de los alumnos, en cuanto a personas y estudiantes, cuidando el desarrollo armónico de todas sus facultades: intelectuales, afectivas, sociales, culturales y físicas.

---

<sup>5</sup> Datos extraídos del Proyecto Educativo de Centro (P.E.C.) del Centro C. Este documento se puede consultar en el propio colegio.

<sup>6</sup> Datos extraídos del Proyecto Educativo de Centro (P.E.C.) del Centro D. Este documento se puede consultar en el propio colegio.



Por otra parte, el **Centro E**<sup>7</sup> está situado en Fuenlabrada. Fue construido a principios de la década de los 80. Es un centro público de Educación Infantil y Primaria, que cuenta con unos 450 alumnos aproximadamente. Es de línea dos tanto en la etapa de Educación Infantil como en Educación Primaria. Tiene jornada continua, de 9:00 a 14:00 horas.

Con respecto al ideario del centro, tienen cabida todas las ideologías sobre la base del respeto a los demás y a la no violencia. Fomenta el sentido común, la justicia, la solidaridad, la tolerancia, la comprensión, la responsabilidad, el trabajo, el compañerismo y la amistad. Es aconfesional, respetando todas las opciones, así como la igualdad entre los sexos y rechazo de todo tipo de discriminación. Fomenta el respeto y defensa del medioambiente, el respeto mutuo entre todos los miembros de la comunidad educativa y las normas de convivencia.

Otro de los centros que forma parte de esta investigación es el **Centro F**<sup>8</sup>, ubicado también en Fuenlabrada. Fue construido en 1978. Es un colegio público de 280 alumnos aproximadamente, de línea uno en Educación Infantil y de línea uno/dos en Educación Primaria. Tiene jornada continua, con horario de 9:00 a 14:00 horas.

En cuanto a sus idearios, fomenta la efectiva igualdad de derechos entre los niños y niñas, así como el respeto ante la pluralidad étnica y cultural. Es un centro implicado en el cuidado y respeto por el entorno natural. Se estimulan valores como la solidaridad, tolerancia, responsabilidad, respeto a los demás y actitud de diálogo. Es aconfesional y respetuoso con todas las creencias.

Por último, el **Centro G**<sup>9</sup> se encuentra en la localidad madrileña de Alcorcón. Es un centro privado de enseñanza bilingüe que se construyó en el año 1980. Tiene escuela infantil (1-3 años) y se imparten todas las etapas de enseñanza: 2º ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria y Bachillerato. Es de línea tres en todos los cursos y cuenta con 1.200 alumnos aproximadamente. Su jornada es partida, de 9:00 a 13:00 y de 15:00 a 17:30 horas.

En lo que se refiere a sus señas de identidad, potencia la educación en valores, fomentando la solidaridad y la tolerancia. Dispone de una educación personalizada. Promueve colaboraciones institucionales mediante la participación en programas innovadores y creativos, en colaboración con importantes centros docentes universitarios, culturales e institucionales. Es un centro inclusivo en el que los alumnos con necesidades educativas especiales encuentran respuestas a sus características. Tiene un contacto permanente y formativo con las familias a través de la Escuela de Familias, con charlas, cursos y actividades de formación dirigidas específicamente a ellas. Fomenta la educación en la solidaridad con campañas solidarias en colaboración con instituciones nacionales e internacionales, como UNICEF o Banco de Alimentos de Madrid. También impulsa la educación en hábitos saludables mediante programas dirigidos a fomentar el deporte y la actividad física entre alumnos, con el programa "ACBNext".

---

<sup>7</sup> Datos extraídos del Proyecto Educativo de Centro (P.E.C.) del Centro E.

<sup>8</sup> Datos extraídos del Proyecto Educativo de Centro (P.E.C.) del Centro F.

<sup>9</sup> Datos extraídos del Proyecto Educativo de Centro (P.E.C.) del Centro G.

Estos documentos se pueden consultar en los respectivos colegios.



### 5.3.4. Los alumnos

La estructura de las familias del barrio de Fuenlabrada, donde se encuentran ubicados los **Centros A, E y F**, no difiere del resto de la localidad. En su mayoría, son familias en las que conviven el padre y la madre. En los últimos años, ha aumentado el número de familias inmigrantes que no dominan nuestro idioma, con lo que la labor educativa se ha tenido que adaptar a estas circunstancias. En cuanto a los alumnos, en general, son de un nivel socioeconómico medio. Las familias tienen una gran participación en los centros. Los **Centros A y E** son ordinarios de integración preferente de alumnos con Trastornos del Espectro Autista (TEA). A esta aula asisten cinco alumnos con este trastorno en sus diferentes variantes (Síndrome de Asperger, TEA no específico y autismo). Además, las necesidades de los alumnos se encuentran en un continuo muy amplio, que abarca desde alumnos que presentan un gran desfase curricular con adaptaciones curriculares significativas, y otros que son capaces de alcanzar los objetivos mínimos de ciclo con los recursos y apoyos necesarios.

En cuanto al **Centro B** de Móstoles, el nivel social de las familias es de tipo medio y con inquietudes, como corresponde a una población relativamente joven. Su integración y participación en el centro es creciente. Predominan los matrimonios con unas relaciones personales y familiares que no generan conflictos, y que manifiestan un suficiente grado de preocupación e interés por la educación de sus hijos. Las relaciones por lo general, son propicias para la formación de sus hijos.

En el **Centro C**, la participación de los padres en las actividades del colegio es escasa en número, pero cualitativamente muy aceptable por parte de un buen grupo de familias. Culturalmente, se observan bastantes deficiencias en las familias. Esto puede causar que en casa haya una cierta falta de estimulación intelectual y cultural. En general, no se observan problemáticas graves de tipo familiar, aunque estos últimos años hay casos de ambos padres en paro y de situaciones problemáticas. Actualmente, hay algunas familias pertenecientes a minorías étnicas o culturales que presentan problemas en el aspecto académico, pero no en su integración escolar.

Los **Centros D y G**, no nos han facilitado información en cuanto a alumnado, es por este motivo por el que no hemos podido desarrollarla en este epígrafe.

## 5.4. Metodología investigativa

Con el fin de poder conseguir los objetivos que nos hemos propuesto en esta investigación, es necesario desarrollar algunos procedimientos para indagar si el visionado de “Prodigiosa: Las aventuras de Ladybug” y “Peppa Pig” por los niños de 1º y 2º de Educación Primaria, podría influirles en la adquisición de algunos valores. Así pues, la metodología que utilicemos deberá ayudarnos a avanzar en nuestro trabajo de investigación.

La metodología es un elemento fundamental en cualquier trabajo empírico. En las ciencias sociales y en las demás ciencias debe ser cuidada y rigurosa, independientemente

de su naturaleza cuantitativa o cualitativa, o una combinación de ambas. Generalmente, en la investigación científica la metodología constituye un medio y no un fin en sí misma.

En este trabajo, hemos determinado unos objetivos dentro de un marco global con el que se persigue estudiar cómo influyen los contenidos televisivos infantiles en la adquisición de valores en los niños. Para ello, hemos utilizado una metodología científica de carácter cuantitativo y cualitativo.

La investigación la hemos llevado a cabo mediante dos técnicas: una encuesta compuesta por un cuestionario con diecisiete preguntas, y dos grupos de discusión con los que realizamos el visionado de varios fragmentos de “Prodigiosa: Las aventuras de Ladybug” y “Peppa Pig”.

En primer lugar, vamos a comenzar aclarando algunos aspectos de la técnica de la encuesta o cuestionario. Anaya Nieto (2003) considera que el cuestionario es un procedimiento de recogida de información altamente estructurado y una prueba estandarizada, donde el objeto de investigación, las pautas de registro y de interpretación, están definidas de antemano permitiendo comparar los datos recogidos de todos los sujetos estudiados. En consecuencia, compartimos con este autor, que el cuestionario como medio estandarizado de recogida de información, nos asegura el contraste de la información facilitando una comparación justa y equitativa entre los encuestados.

Antes de pasar al diseño del cuestionario, debemos tener en cuenta que la investigación esté bien definida y operacionalizada, la muestra esté diseñada y el lugar y momento para llevar a cabo el cuestionario, esté concretado. Un aspecto importante que condicionará el diseño de nuestro cuestionario, es la administración del mismo. Según sea presencial o no, oral o escrito, las preguntas deberán ser más breves o sencillas, claras, llamativas... de manera que captemos la atención de nuestra muestra y no quepa lugar a diferentes interpretaciones, dependiendo del individuo que lo realice. Además de ello, un requisito fundamental a la hora de elaborar las preguntas, es tener en cuenta las características de las personas que vamos a encuestar (nivel cultural, aspectos socioeconómicos, edad, etc.), ya que dependiendo de este aspecto y el tipo de administración, deberemos enfocar y realizar las preguntas de una manera u otra.

En referencia al número de preguntas, en el cuestionario es recomendable hacer solamente las preguntas necesarias para obtener la información deseada (García Muñoz, 2003). Si nuestro cuestionario es excesivamente largo, puede generar rechazo en los individuos y que estos no contesten con la reflexión necesaria o que les resulte demasiado pesado y cansado.

Hecha esta breve introducción sobre el cuestionario, señalamos que el proceso de recogida de datos lo realizamos en cada aula mediante esta técnica cuantitativa: la realización de una encuesta. Fue aplicada individualmente y por escrito. Está formada por diecisiete cuestiones, todas cerradas menos la última que tiene una pregunta abierta. Son de tipo test para facilitar la comprensión por parte de los sujetos y agilizar el proceso. Esta encuesta la hemos incluido en el Anexo VI de este estudio. Con el fin de adaptarla a las características de la muestra, tuvimos que modificarla y volver a redactar algunas cuestiones ya que fue validada por varios profesionales. De este modo, con

dicha reelaboración de las preguntas se facilitó la comprensión de las mismas por parte de los niños y niñas. Las cuestiones planteadas se ajustaron a las siguientes variables que establecimos:

Variable 1: Televisión en la habitación del menor.

Variable 2: Permiso para ver la televisión.

Variable 3: Compañía frente a la televisión.

Variable 4: Frecuencia con la que ven “Prodigiosa: Las aventuras de Ladybug”.

Variable 5: Responsabilidad.

Variable 6: Habilidades sociales.

Variable 7: Resolución de conflictos.

Variable 8: Frecuencia con la que ven “Peppa Pig”.

Variable 9: Amistad.

Variable 10: Respeto.

Variable 11: Aceptación del otro.

Para cada variable introducimos en el cuestionario algunas preguntas:

Variable 1. Cuestión número 1.

Variable 2. Cuestión número 2.

Variable 3. Cuestión número 3.

Variable 4. Cuestión número 4.

Variable 5. Cuestiones número 5 y 6.

Variable 6. Cuestiones número 7 y 8.

Variable 7. Cuestiones número 9 y 10.

Variable 8. Cuestión número 11.

Variable 9. Cuestiones número 12 y 13.

Variable 10. Cuestiones número 14 y 15.

Variable 11. Cuestiones número 16 y 17.

A la hora de elaborar el cuestionario, tuvimos en cuenta los siguientes aspectos:

- El modo de formulación de la pregunta puede influir en las respuestas, por lo que revisamos y reformulamos cada pregunta para que no hubiera confusión en su comprensión. Los niños pueden entender mal lo que se les pregunta y, sobre todo, tienden a confundir realidad con fantasía, por lo que intentamos evitar todo tipo de confusiones.

- En cuanto al estilo de las preguntas, consideramos conveniente que fuese directo y en tono coloquial, así facilitamos la comprensión a los más pequeños.

- Con el mismo propósito, la mayoría pertenecen a la modalidad de *preguntas cerradas*, para tener que señalar sólo la opción u opciones que consideraran más adecuadas.

- Dejamos un tiempo a los niños para contestar a cada pregunta de manera silenciosa, con el fin de evitar que se copiasen entre ellos o hubiese posibles distracciones que les llevaran a confundirse. Si algún niño tenía cualquier duda en la mecánica o contenido de las preguntas, se las explicamos de manera general para todo el grupo o también individualmente.

- Dentro de las preguntas cerradas, también se incluyen algunas con sólo dos alternativas en la contestación: “sí” o “no”, para delimitar al máximo las posibilidades.

- Añadimos también una pregunta *abierta* dentro de la cuestión número 17. Ésta tiene la primera cuestión cerrada y una segunda cuestión abierta, para que los niños respondieran lo que considerasen oportuno.

Las respuestas de los cuestionarios, las cuantificamos con valores numéricos de 0, 1, 2, 3, utilizando tablas del programa Excel.

En cuanto a la puesta en práctica de la encuesta, en primer lugar, explicamos a cada uno de los grupos en qué consistía el cuestionario. Dejamos muy claro que era individual y que debían ser muy sinceros al responder a cada pregunta. Les concretamos brevemente el contenido del cuestionario relacionado con la televisión, el uso que realizan de ella en casa, las series infantiles de “Prodigiosa: Las aventuras de Ladybug” y “Peppa Pig”, etc. De esta forma les pusimos en antecedente a todos antes de responder a las preguntas, para que conociesen de qué trataba. Nuestro objetivo era conseguir que comprendiesen bien todas las cuestiones antes de responder. Por ello, las leímos en voz alta y las iban contestando todos a la vez según se las leíamos. Explicamos con detenimiento en la pizarra mediante ejemplos, cómo había que marcar las respuestas que considerasen correctas, para evitar todo tipo de inseguridades o posibles miedos ante la persona investigadora que estaba con ellos en el aula. El cuestionario lo realizaron individualmente, evitando que el resto de los compañeros y compañeras escucharan las respuestas (para así evitar influir en las suyas propias). Los equipos directivos y tutores de los distintos colegios facilitaron mucho la tarea en cuanto a la organización de los niños y de los horarios. En los siete centros se quedaron los correspondientes tutores acompañando en el aula, por lo que los alumnos estaban mucho más controlados y relajados al tener su profesor de referencia presente. En los centros A, C, E y F, se aplicó en horario de mañana; y en el B, D y G, ante la imposibilidad de realizarlo por la mañana, fue por la tarde, ya que tenían otras actividades prioritarias en horario de mañana.

Con respecto a la temporalización, lo realizamos durante varios días del mes de mayo de 2018<sup>10</sup>. El motivo de realizarlo en esas fechas, fue principalmente para dar tiempo a los alumnos de 1º de Educación Primaria (que son los más pequeños) a que ad-

---

<sup>10</sup> Hemos incluido una tabla con todas las fechas de realización de los cuestionarios en cada centro en el Anexo VII.

quiriesen más autonomía en la comprensión de las preguntas y la realización de las tareas. En 1º de Primaria los avances son muy grandes en cada trimestre, y en este último pensamos que tendrían menos dificultades en su comprensión, y así podrían realizar el cuestionario con más facilidad.

Aun así, nos encontramos con algunos problemas y dificultades. A pesar de que les insistimos mucho en que solo había que marcar una casilla en cada respuesta, hubo algún niño que marcó dos o que marcaba siempre la misma. Esto es debido a que no entendieron bien la pregunta. Algunas veces tuvimos que reformularlas para conseguir que la entendieran y así obtener una respuesta más fiable. Otro problema lo observamos en la pregunta abierta ya que, en algunos casos y a pesar de aclararla, les costaba responderla y razonar la respuesta.

Para complementar este trabajo cuantitativo en nuestro objeto de estudio, hemos llevado a cabo también una metodología cualitativa específica. El sociólogo Elias señala en su obra que “no tienen apenas utilidad alguna [de] las estadísticas y los métodos cuantitativos usados de forma aislada, y si se utilizan deben estar al servicio de y complementados con los métodos propios que estudien las configuraciones como tales” (citado en Romero Moñivas, 2013, p.199). Con el fin de conseguir un conocimiento más completo del objeto de estudio de esta Tesis, a la dimensión cuantitativa le hemos añadido un enfoque cualitativo. Para ello, hemos desarrollado dos grupos de discusión con niños de 1º y 2º de Primaria. Desde el punto de vista de Wimmer y Dominick (1996), la investigación cualitativa facilita y permite una comprensión en profundidad de lo que se quiere estudiar, sobre todo cuando es un tema novedoso. El investigador cualitativo es fundamental en la tarea de investigación. Constituye una parte integrante de los datos y necesitamos su presencia para obtener la información final interpretada. No obstante, no es fácil conseguir un método que aborde el fenómeno que queremos indagar en su totalidad, y que además se ajuste a las hipótesis establecidas. Por este motivo, es necesario realizar un ajuste y combinación de técnicas de medición constantemente. El método o métodos que utilizamos en una investigación no son cerrados, sino que pueden cambiar y adaptarse durante su desarrollo y puesta en práctica.

Debemos tener presente que la información reflejada en este epígrafe de Metodología, se amplía con todo lo desarrollado en los capítulos 6 y 7 correspondientes al análisis cuantitativo y cualitativo de datos respectivamente, donde explicamos detalladamente los resultados obtenidos en los cuestionarios y también los grupos de discusión.

A continuación, vamos a detallar los principales procedimientos metodológicos empleados en este trabajo:

1. Consultamos con la medidora de audiencia *Kantar Media*, cuáles eran los programas infantiles con más audiencia para los niños de entre 6 y 8 años (pertenecientes a 1º y 2º de Educación Primaria). Concretamente seleccionamos las dos series con más audiencia: “Prodigiosa: Las aventuras de Ladybug” y “Peppa Pig”.

2. En segundo lugar, tomando como referencia el Currículo de Educación Primaria, seleccionamos seis valores importantes de la asignatura de “Valores Sociales y Cívicos” y que eran comunes en ambos cursos. Nos basamos en esta asignatura del Currículo ya

que, oficialmente son esos valores que aparecen reflejados en ella los que los niños deben adquirir y conocer en estos cursos.

3. Elaboramos un cuestionario, como técnica cuantitativa de investigación, con diecisiete preguntas sobre los hábitos televisivos de los niños, los valores que se transmiten en ambas series y los valores personales de los menores. Este cuestionario fue validado por profesionales y lo realizamos a una muestra de 403 menores de los siete centros públicos, concertados y privados de Fuenlabrada, Móstoles y Alcorcón.

4. Para contrastar y confirmar los resultados obtenidos en las encuestas, realizamos dos grupos de discusión con menores, como técnica cualitativa de investigación, uno con 1º de Primaria y otro con 2º. Pusimos en marcha dos sesiones con niños seleccionados, teniendo en cuenta unos criterios clásicos de la dinámica de estos grupos, aunque con algunas adaptaciones.

5. Por último, señalamos que esta combinación metodológica permitirá extraer información y obtener conclusiones en nuestro objeto de estudio. Es importante tener presentes las posibles intenciones de los propios creadores de estos contenidos, el contexto social en el que se comercializan y donde se desarrollan las percepciones de los más pequeños.

Para finalizar este epígrafe, tendremos en cuenta el papel que desempeñan los medios de comunicación en nuestra sociedad, y analizaremos si estas series televisivas infantiles pueden condicionar los valores de los niños.

## Capítulo 6:

# ANÁLISIS CUANTITATIVO DE LOS DATOS





A continuación, reflejamos unas tablas de los siete centros con los grupos de 1º y 2º de Educación Primaria que hemos seleccionado en cada uno de ellos. También el número de menores a los que hemos realizado la encuesta. En realidad, los grupos son más numerosos, pero hay niños que no pudieron realizarla por no haber traído la autorización de sus padres o tutores.

**Tabla 9. Número de alumnos encuestados del Centro A**

Grupos	Nº de niños encuestados
1ºA	25
2ºA	23
<b>TOTAL</b>	<b>48</b>

*Fuente:* Elaboración propia.

**Tabla 10. Número de alumnos encuestados del Centro B**

Grupos	Nº de niños encuestados
1ºA	19
1ºB	16
2ºA	24
2ºB	23
<b>TOTAL</b>	<b>82</b>

*Fuente:* Elaboración propia.

**Tabla 11. Número de alumnos encuestados del Centro C**

Grupos	Nº de niños encuestados
1ºA	11
1ºB	10
1ºC	17
2ºA	14
2ºB	12
2ºC	11
<b>TOTAL</b>	<b>75</b>

*Fuente:* Elaboración propia.

**Tabla 12. Número de alumnos encuestados del Centro D**

Grupos	Nº de niños encuestados
1ºA	21
1ºB	20
2ºA	12
2ºB	11
<b>TOTAL</b>	<b>64</b>

*Fuente:* Elaboración propia.

**Tabla 13. Número de alumnos encuestados del Centro E**

Grupos	Nº de niños encuestados
1ºA	10
1ºB	20
2ºA	15
2ºB	14
<b>TOTAL</b>	<b>59</b>

*Fuente:* Elaboración propia.

**Tabla 14. Número de alumnos encuestados del Centro F**

Grupos	Nº de niños encuestados
1ºA	14
2ºA	15
2ºB	11
<b>TOTAL</b>	<b>40</b>

*Fuente:* Elaboración propia.

**Tabla 15. Número de alumnos encuestados del Centro G**

Grupos	Nº de niños encuestados
1ºA	10
1ºB	10
2ºC	15
<b>TOTAL</b>	<b>35</b>

*Fuente:* Elaboración propia.

## 6.1. Datos de los cuestionarios de los centros

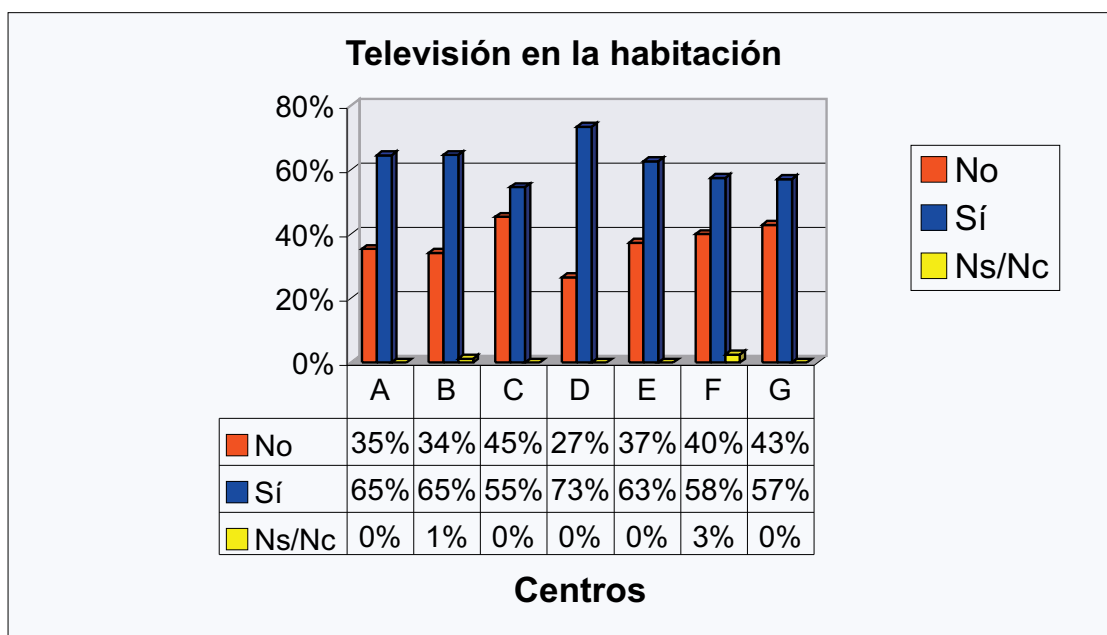
Seguidamente, vamos a mostrar las respuestas a las preguntas del cuestionario relativas a los siete centros pertenecientes a la muestra. Estas preguntas engloban once variables y las respuestas obtenidas las reflejamos mediante gráficos. Después de cada uno de los gráficos, detallamos los porcentajes de cada respuesta en una tabla, así como la clasificación de las respuestas en centros públicos, concertados y privados.

### 6.1.1. Variable 1: Televisión en la habitación del menor

La primera cuestión está relacionada con la disposición de televisión de los menores en su habitación. Con esta cuestión no sólo nos hemos referido a la presencia de un televisor en la habitación. Hoy en día, hay una gran facilidad para trasladar la televisión de un sitio a otro, ya que podemos visualizarla mediante una tablet, un teléfono móvil, un orde-

nador... Por tanto, los niños respondieron a la pregunta teniendo en cuenta este aspecto. La pregunta que aparece en el cuestionario es la siguiente:

**¿Tienes televisión, ordenador, tablet... para ver la televisión en tu habitación?**



**Figura 44. ¿Tienes televisión, ordenador, tablet... para ver la televisión en tu habitación?**

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 16. ¿Tienes televisión, ordenador, tablet... para ver la televisión en tu habitación?**

Televisión en la habitación (%)	No	Sí	Ns/Nc
A	17	31	0
B	28	53	1
C	34	41	0
D	17	47	0
E	22	37	0
F	16	23	1
G	15	20	0
<b>TOTAL</b>	<b>36,97%</b>	<b>62,53%</b>	<b>0,50%</b>

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 17. Porcentajes televisión en la habitación de los menores  
 (centros públicos, concertados y privados)**

Televisión en la habitación (%)	No	Sí	Ns/Nc
Centros Públicos	40,09%	59,46%	0,45%
Centros Concertados	30,82%	68,49%	0,68%
Centros Privados	42,86%	57,14%	0%

*Fuente:* Elaboración propia.

La respuesta obtenida, teniendo en cuenta la edad de la muestra, nos indica que ya desde una edad muy temprana visualizan la televisión en su habitación. El 62,53% de los niños encuestados (403 menores) tiene televisión en su habitación, frente al 36,97% que no la tiene. Un 0,50% no supo contestar a la pregunta. Este dato refleja que más de la mitad de los niños encuestados tiene acceso a la televisión en su habitación. Con ello, podemos deducir que, de forma mayoritaria, es posible que creen una rutina y en un futuro sigan consumiendo televisión.

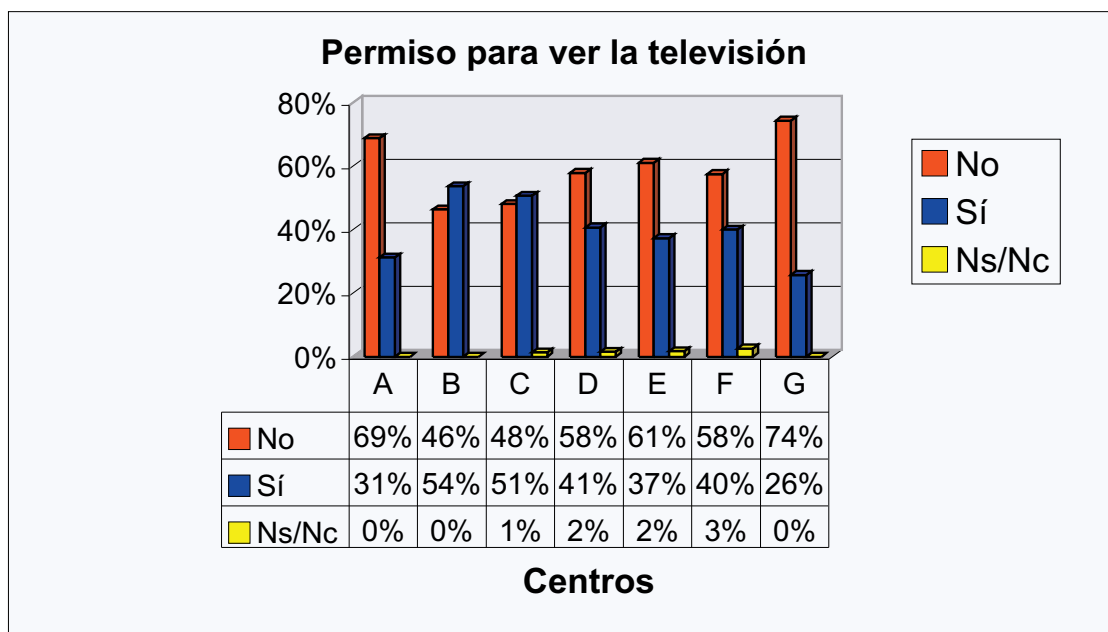
Si hacemos una comparativa por el tipo de centro (público, concertado o privado), el porcentaje es similar en los centros públicos y privados. El 40,09% y el 42,86%, respectivamente, han respondido con un “no”; y el 59,46% y el 57,14%, respectivamente, sí que disponen de televisor en la habitación; el 0,45% y el 0%, respectivamente, no han sabido contestar o no han respondido. Nos llama la atención este dato, ya que normalmente asociamos a las familias de los colegios públicos con un menor poder adquisitivo que las de los colegios privados. Sin embargo, este matiz económico de las familias no parece influir a la hora de tener dispositivos en casa para ver la televisión. Por otra parte, los alumnos de los centros concertados aumentan el porcentaje con sus respuestas referentes a la disposición de televisión en su habitación. Como podemos ver, el 68,49% tiene televisión en su habitación y el 30,82% no la tiene. Únicamente, un 0,68% de los niños no contestó o no supo responder a la pregunta.

Con estos datos, consideramos una eviencia que en la mayoría de los hogares la televisión es un medio audiovisual consumido de forma usual, independientemente de que los niños pertenezcan a un centro público, concertado o privado. El poder adquisitivo de las familias parece ser que no afecta demasiado a la hora de tener dispositivos en los hogares que permitan ver la televisión.

### 6.1.2. Variable 2: Permiso de los padres para ver la televisión

Al preguntar a los niños y niñas si tienen permiso de las personas adultas que viven con ellos para ver la televisión siempre que quieran, las respuestas han sido diversas. La cuestión que hemos planteado en el cuestionario es la siguiente:

**¿Mamá o papá te dejan ver la televisión siempre que quieras?**



**Figura 45. ¿Mamá o papá te dejan ver la televisión siempre que quieras?**

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 18. ¿Mamá o papá te dejan ver la televisión siempre que quieras?**

Permiso para ver la televisión (%)	No	Sí	Ns/Nc
A	33	15	0
B	38	44	0
C	36	38	1
D	37	26	1
E	36	22	1
F	23	16	1
G	26	9	0
<b>TOTAL</b>	<b>56,82%</b>	<b>42,18%</b>	<b>1,00%</b>

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 19. Porcentajes permiso de las familias para dejar ver la televisión a los menores (centros públicos, concertados y privados)**

Permiso para ver la televisión (%)	No	Sí	Ns/Nc
Centros Públicos	57,66%	40,99%	1,35%
Centros Concertados	51,37%	47,95%	0,68%
Centros Privados	74,29%	25,71%	0%

Fuente: Elaboración propia.

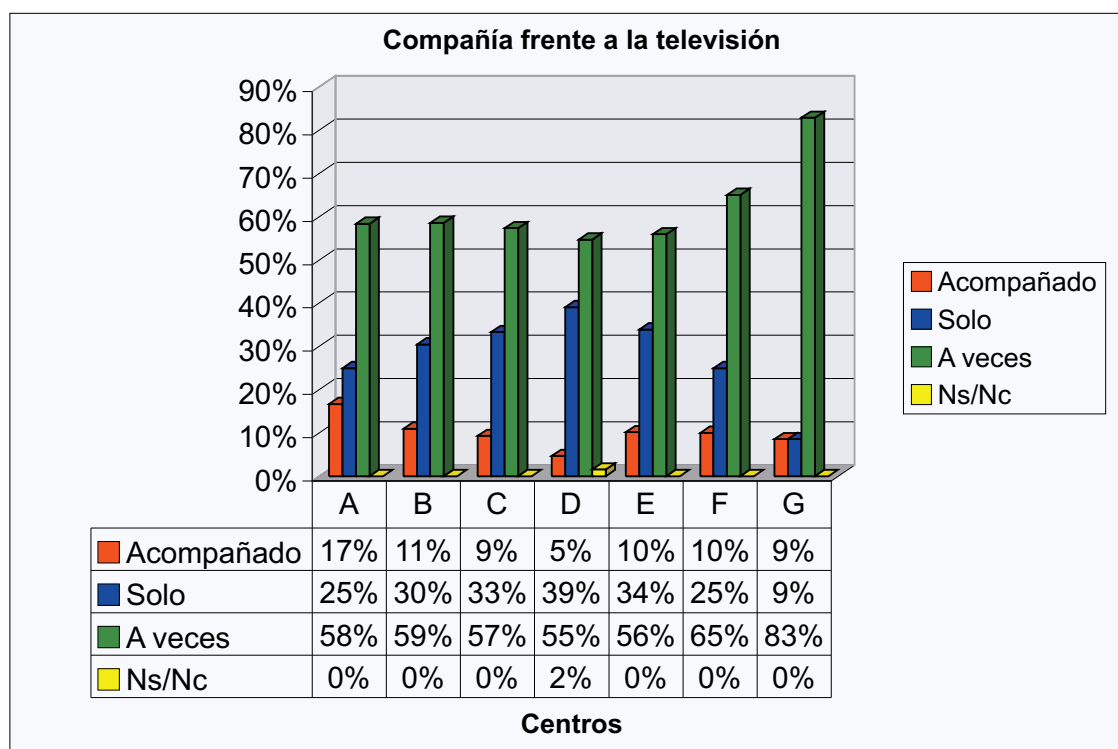
Los datos de las respuestas están bastante igualados. El 56,82% de 403 los niños y niñas encuestados han contestado que "no" les dejan ver la televisión siempre que quieran, y al 42,18% "sí" les dejan verla sin permiso. Solamente el 1% no ha contestado o no ha sabido contestar a la pregunta. Resulta bastante preocupante que, casi la mitad de los niños a los que hemos realizado la encuesta, no tengan ningún tipo de norma o control en este sentido. Actualmente, con la diversidad de canales, medios y conocimientos tecnológicos que poseen los más pequeños, pueden acceder fácilmente a ver contenidos poco recomendables para su edad.

Al comparar el tipo de centro, en este caso, los centros públicos y los concertados son los que están igualados en porcentajes. El 57,66% y el 51,37% de los niños, respectivamente, han contestado que "no" les dejan ver la televisión siempre que quieran. Al 40,99% y al 47,95% de los alumnos, respectivamente, "sí" que les dejan ver la televisión sin permiso. Sólo el 1,35% y el 0,68%, respectivamente, no han sabido responder o no han respondido. Los datos cambian bastante en los centros privados, donde el porcentaje de niños a los que no les dejan ver la televisión siempre que quieran es considerablemente mayor. Un 74,29% de los niños ha contestado que "no" les permiten ver siempre la televisión y un 25,71%, "sí".

Según esta información, llegamos a la conclusión de que las familias de los niños pertenecientes a los centros privados son más estrictas, en el control y permiso para que los más pequeños puedan ver la televisión, que las familias de los que asisten a centros públicos y concertados.

### 6.1.3. Variable 3: Compañía frente a la televisión

Con el fin de obtener datos sobre el control que los padres y/o tutores muestran y ejercen sobre los menores cuando éstos se encuentran frente al televisor, nos ha parecido oportuno preguntarles si ven la televisión solos o acompañados. La pregunta del cuestionario es: **¿Ves la televisión acompañado de alguna persona mayor o solo?** Los resultados obtenidos son los siguientes:



**Figura 46. ¿Ves la televisión acompañado de alguna persona mayor o solo?**

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 20. ¿Ves la televisión acompañado de alguna persona mayor o solo?**

Compañía frente a la televisión (%)	Acompañado	Solo	A veces	Ns/Nc
A	8	12	28	0
B	9	25	48	0
C	7	25	43	0
D	3	25	35	1
E	6	20	33	0
F	4	10	26	0
G	3	3	29	0
<b>TOTAL</b>	<b>9,93%</b>	<b>29,78%</b>	<b>60,05%</b>	<b>0,25%</b>

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 21. Porcentajes compañía de los adultos cuando los menores ven la televisión (centros públicos, concertados y privados)**

Compañía frente a la televisión (%)	Acompañado	Solo	A veces	Ns/Nc
Centros Públicos	11,26%	30,18%	58,56%	0%
Centros Concertados	8,22%	34,25%	56,85%	0,68%
Centros Privados	8,57%	8,57%	82,86%	0%

Fuente: Elaboración propia.

De forma mayoritaria no suelen ver la televisión acompañados, únicamente un 9,93% de los 403 niños y niñas la ven siempre en compañía de una persona adulta. El 29,78% la ven siempre solos, lo que supone un porcentaje relativamente alto. El 60,05% de los niños se sitúa frente a la pantalla del televisor algunas veces solo y otras acompañado de algún adulto. Este dato refleja que más de la mitad de los niños podría quedarse solo en algún momento, lo cual es de preocupar en estas edades. Tan solo el 0,25% de la muestra no ha sabido contestar o no ha contestado a la pregunta.

Para contrastar los resultados obtenidos atendiendo al tipo de centro, diremos que el porcentaje de niños que ven la televisión acompañados sigue siendo bajo en todos los centros. La mayor cifra la encontramos en los colegios públicos, con un 11,26%. Los colegios concertados y privados están muy igualados, un 8,22% y un 8,57%, respectivamente. Parece ser que en los centros privados desciende considerablemente la cifra de menores que ven la televisión solos, el 8,57%, frente al 30,18% de los centros públicos y al 34,25% de los concertados. No obstante, la gran mayoría de los niños han contestado que unas veces ven la televisión solos y otras acompañados, sobre todo en los privados, el 82,86%. Los centros públicos y concertados están igualados en esta respuesta, 58,56% y 56,85%, respectivamente.

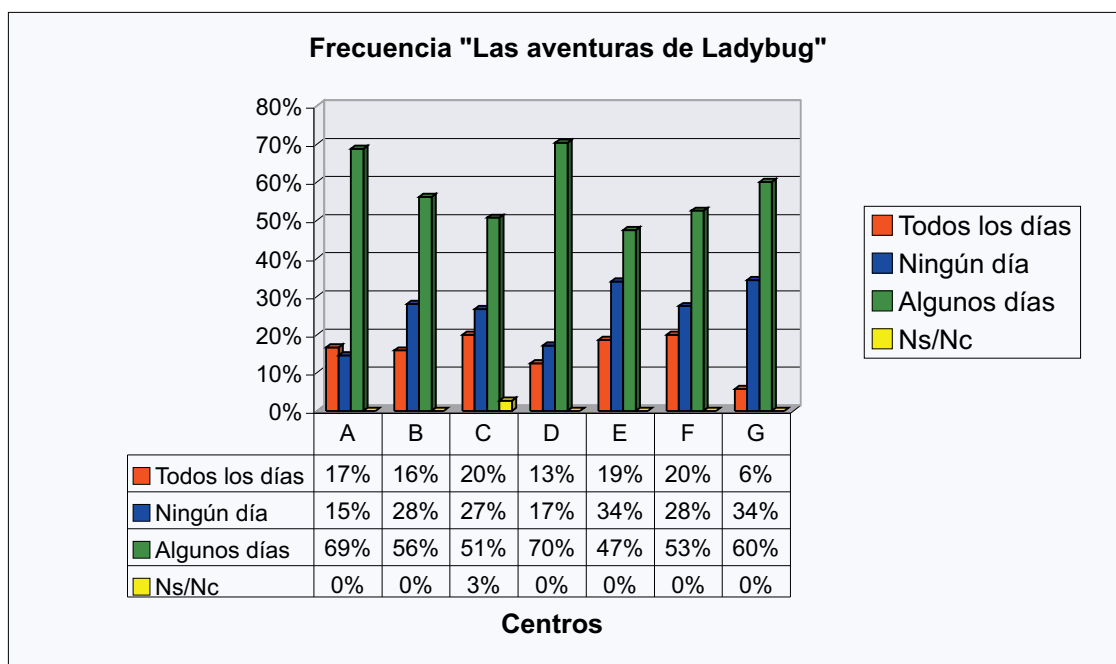
De forma general, se confirma que la mayor parte de los niños ven la televisión solos en algunas ocasiones, dato que nos preocupa debido al peligro que puede tener en estos menores y la facilidad con la que pueden acceder a ella.

#### **6.1.4. Variable 4: Frecuencia con la que ven “Prodigiosa: Las aventuras de Ladybug”**

Para hacer un estudio de la influencia que tiene “Prodigiosa: Las aventuras de Ladybug”, consideramos necesario conocer si los niños ven esta serie. Por tanto, les hemos preguntado lo siguiente:

**¿Cuándo ves “Prodigiosa: Las aventuras de Ladybug”?**





**Figura 47. ¿Cuándo ves “Prodigiosa: Las aventuras de Ladybug”?**

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 22. ¿Cuándo ves “Prodigiosa: Las aventuras de Ladybug”?**

Frecuencia “Las aventuras de Ladybug” (%)	Todos los días	Ningún día	Algunos días	Ns/Nc
A	8	7	33	0
B	13	23	46	0
C	15	20	38	2
D	8	11	45	0
E	11	20	28	0
F	8	11	21	0
G	2	12	21	0
<b>TOTAL</b>	<b>16,13%</b>	<b>25,81%</b>	<b>57,57%</b>	<b>0,50%</b>

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 23. Porcentajes frecuencia con que los menores ven  
“Prodigiosa: Las aventuras de Ladybug”  
(centros públicos, concertados y privados)**

Frecuencia “Las aventuras de Ladybug” (%)	Todos los días	Ningún día	Algunos días	Ns/Nc
Centros Públicos	18,92%	26,13%	54,05%	0,90%
Centros Concertados	14,38%	23,29%	62,33%	0%
Centros Privados	5,71%	34,29%	60%	0%

Fuente: Elaboración propia.

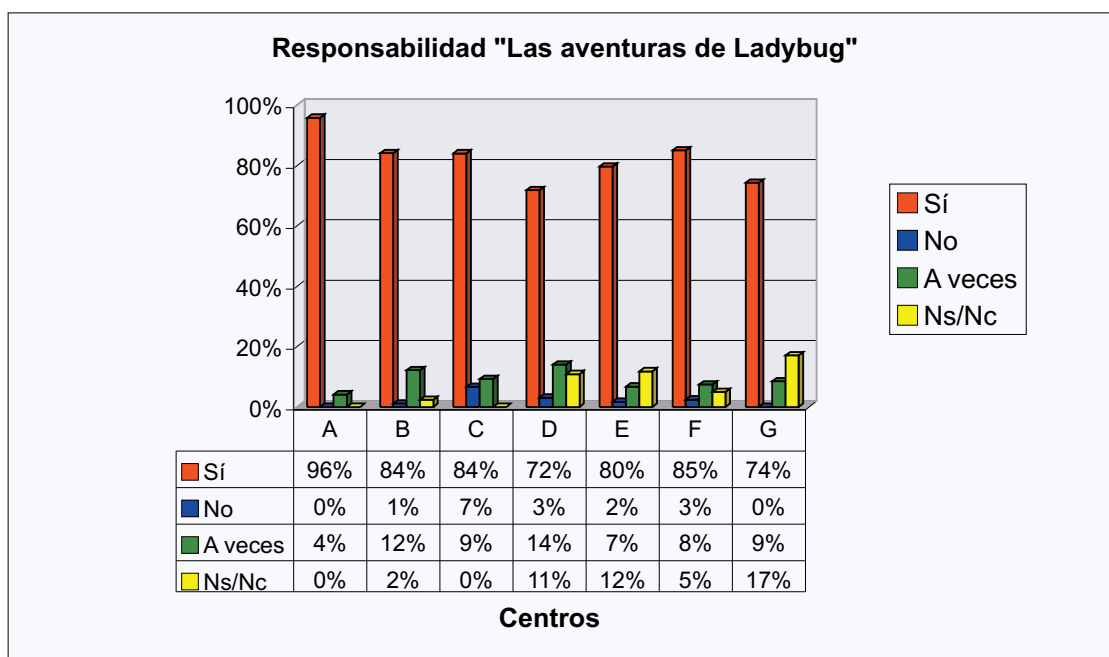
Mayoritariamente, un 57,57%, ven la serie algunos días de la semana y un 16,13%, todos los días de la semana. Por tanto, podemos afirmar que es una serie muy visionada por los niños de 1º y 2º de Primaria. El 25,81% de los niños son los que han contestado que no la ven.

Lo mismo apreciamos en la clasificación de respuestas por tipo de centro. Los porcentajes están muy igualados en los tres tipos. Sin embargo, observamos alguna discrepancia en los centros privados. Curiosamente, el porcentaje de niños que la ven todos los días es el más bajo de los tres, el 5,71%, frente al 18,92% y al 14,38% de los centros públicos y concertados, respectivamente. Y, además, el porcentaje de niños que no la ven ningún día es el más alto, el 34,29%, frente al 26,13% y 23,29% de los públicos y concertados, respectivamente. Estos datos coinciden con las conclusiones a las que llegábamos en el apartado de la variable 2: “permiso de los padres para ver la televisión”. Es posible que esta ligera diferencia en este porcentaje inferior de los niños que visualizan “Prodigiosa: Las aventuras de Ladybug”, se deba a un mayor control de las familias hacia sus hijos a la hora de permitirles ver la televisión.

#### **6.1.5. Variable 5: Responsabilidad en “Prodigiosa: Las aventuras de Ladybug”**

Comenzamos con el análisis de los valores de nuestro objeto de estudio. En primer lugar, hemos seleccionado la *responsabilidad* en “Prodigiosa: Las aventuras de Ladybug”. Aunque hay muchos personajes en la serie, consideramos conveniente preguntar a los niños acerca de los protagonistas o personajes principales, ya que en muchas ocasiones los toman como referencia y sienten admiración por ellos. Por tanto, elegimos a *Adrián*, uno de los protagonistas de la serie, y les realizamos la siguiente pregunta:

**¿Adrián es un chico bueno?**



**Figura 48. ¿Adrián es un chico bueno?**

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 24. ¿Adrián es un chico bueno?**

Responsabilidad “Las aventuras de Ladybug” (%)	Sí	No	A veces	Ns/Nc
A	46	0	2	0
B	69	1	10	2
C	63	5	7	0
D	46	2	9	7
E	47	1	4	7
F	34	1	3	2
G	26	0	3	6
<b>TOTAL</b>	<b>82,13%</b>	<b>2,48%</b>	<b>9,43%</b>	<b>5,96%</b>

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 25. Porcentajes presencia de la responsabilidad en  
 “Prodigiosa: Las aventuras de Ladybug”  
 (centros públicos, concertados y privados)**

Responsabilidad “Las aventuras de Ladybug” (%)	Sí	No	A veces	Ns/Nc
Centros Públicos	85,59%	3,15%	7,21%	4,05%
Centros Concertados	78,77%	2,05%	13,01%	6,16%
Centros Privados	74,29%	0%	8,57%	17,14%

Fuente: Elaboración propia.

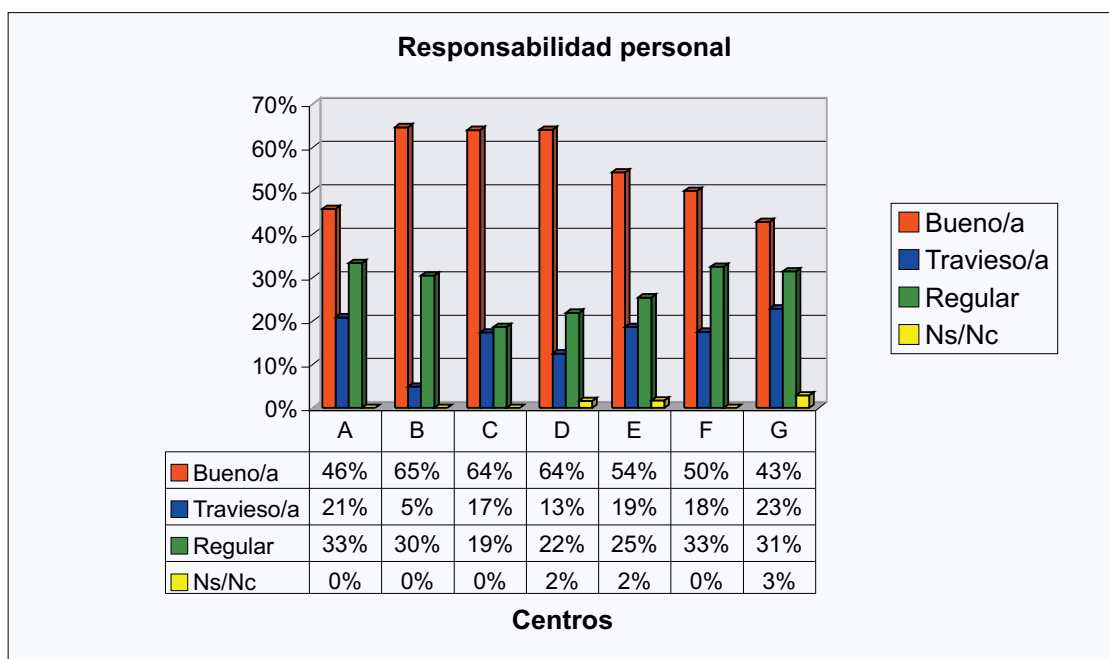
No nos cabe la menor duda de que *Adrián* es un niño bueno según las respuestas obtenidas: el 82,13% así lo cree. Por tanto, este porcentaje representa a una gran mayoría que opina que “sí”.

Lo mismo vemos atendiendo al tipo de centros. Todos los porcentajes referidos a un “sí” son muy altos. Sin embargo, nos vuelve a llamar la atención otro dato en los centros privados. Un 17,14% de los niños no ha respondido o no ha sabido responder a la pregunta. No ocurre lo mismo en los colegios públicos (el 4,05%) y en los concertados (el 6,16%), donde los porcentajes son muy inferiores. Posiblemente, este dato se relacione con el permiso para ver la televisión, ya que en los colegios privados parece que los niños tienen un mayor control y sus familias son menos permisivas al concederles ese permiso. Por este motivo, quizá muchos de estos niños no vean la serie. Recordamos que hay un porcentaje de menores relativamente alto en los colegios privados que no ven la serie (34,29%). Por tanto, no han sabido responder.

En definitiva, atendiendo a la responsabilidad de *Adrián* vemos que los niños opinan que sí la pone en práctica este personaje.

#### **6.1.6. Variable 5: Responsabilidad personal**

Para analizar si esa *responsabilidad* está presente en cada uno de los niños, hemos incluido en el cuestionario una pregunta referente a si ellos son buenos, regulares o traviesos: **¿Cómo eres tú?** Debido a las características de su nivel de desarrollo, a veces no nos ha resultado fácil la redacción de las preguntas para analizar valores como este. Hemos tenido que utilizar un vocabulario sencillo y comprensible para ellos.



**Figura 49. ¿Cómo eres tú?**

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 26. ¿Cómo eres tú?**

Responsabilidad personal (%)	Bueno/a	Travieso/a	Regular	Ns/Nc
A	22	10	16	0
B	53	4	25	0
C	48	13	14	0
D	41	8	14	1
E	32	11	15	1
F	20	7	13	0
G	15	8	11	1
<b>TOTAL</b>	<b>57,32%</b>	<b>15,14%</b>	<b>26,80%</b>	<b>0,74%</b>

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 27. Porcentajes responsabilidad personal de los menores (centros públicos, concertados y privados)**

Responsabilidad personal (%)	Bueno/a	Travieso/a	Regular	Ns/Nc
Centros Públicos	54,95%	18,47%	26,13%	0,45%
Centros Concertados	64,38%	8,22%	26,71%	0,68%
Centros Privados	42,86%	22,86%	31,43%	2,86%

Fuente: Elaboración propia.

De forma general, el 57,32% de la muestra total afirma ser bueno, lo cual representa a más de la mitad. Por tanto, el valor de la *responsabilidad* sí está presente en estos niños.

Con respecto a la clasificación de respuestas por tipo de centro, los porcentajes son muy similares. En los tres, en torno a la mitad de los niños se consideran “buenos”. Solo en los centros privados no llegan a esa mitad (42,86%). Además, destacamos el porcentaje de niños que se consideran “traviesos” en los colegios concertados, sólo el 8,22%, una cifra muy inferior a la de los públicos y privados (18,47% y 22,86%, respectivamente).

#### **6.1.7. Variable 6: Habilidades sociales en “Prodigiosa: Las aventuras de Ladybug”**

El siguiente valor que nos hemos propuesto analizar son las *habilidades sociales*. Somos conscientes de que existen multitud de ellas: saludar, escuchar, pedir permiso... Sin embargo, hemos tenido que seleccionar una para realizar una cuestión referida a “Prodigiosa: Las aventuras de Ladybug”, y ha sido el *perdón*. Igual que en la variable anterior, nos ha parecido conveniente tomar como referencia a otra de las protagonistas de la serie, *Marinette*. En este caso, ha sido un personaje femenino para que las niñas también se encuentren motivadas en el cuestionario. Por lo general, hemos observado que las niñas muestran sus gustos hacia personajes femeninos y los niños hacia personajes masculinos. La pregunta que aparece en el cuestionario es la siguiente:

**¿Marinette perdona a todos sus compañeros y compañeras?**

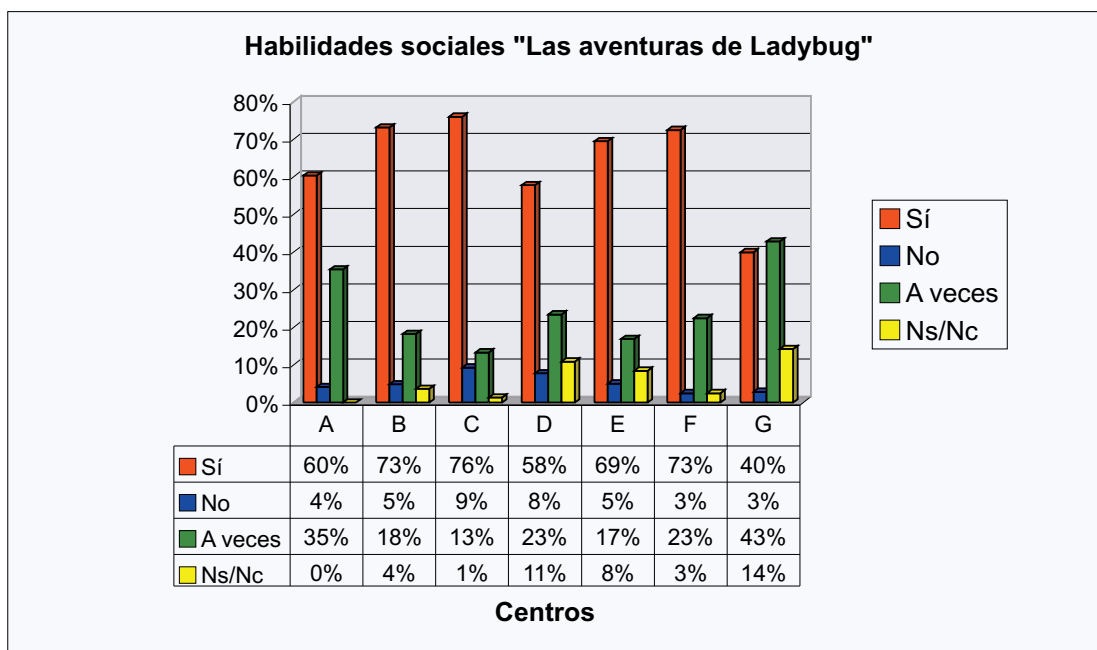


Figura 50. ¿Marinette perdona a todos sus compañeros y compañeras?

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 28. ¿Marinette perdona a todos sus compañeros y compañeras?

Habilidades sociales “Las aventuras de Ladybug” (%)	Sí	No	A veces	Ns/Nc
A	29	2	17	0
B	60	4	15	3
C	57	7	10	1
D	37	5	15	7
E	41	3	10	5
F	29	1	9	1
G	14	1	15	5
<b>TOTAL</b>	<b>66,25%</b>	<b>5,71%</b>	<b>22,58%</b>	<b>5,46%</b>

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 29. Porcentajes presencia de las habilidades sociales en  
 “Prodigiosa: Las aventuras de Ladybug”  
 (centros públicos, concertados y privados)**

Habilidades sociales “Las aventuras de Ladybug” (%)	Sí	No	A veces	Ns/Nc
Centros Públicos	70,27%	5,86%	20,72%	3,15%
Centros Concertados	66,44%	6,16%	20,55%	6,85%
Centros Privados	40%	2,86%	42,86%	14,29%

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados obtenidos nos indican que el 66,25% de los niños opina que *Marinette* perdona siempre. Este dato representa más de la mitad de la muestra, por lo que *habilidades sociales* como el perdón están reflejadas en este personaje de la serie. Sin embargo, hay un 22,58% que opina que *Marinette* perdona a veces y un 5,71% afirma que no perdona. En cualquier caso, con estos datos deducimos que el perdón en *Marinette* se lleva a cabo en muchas ocasiones, pero hay veces que no perdona.

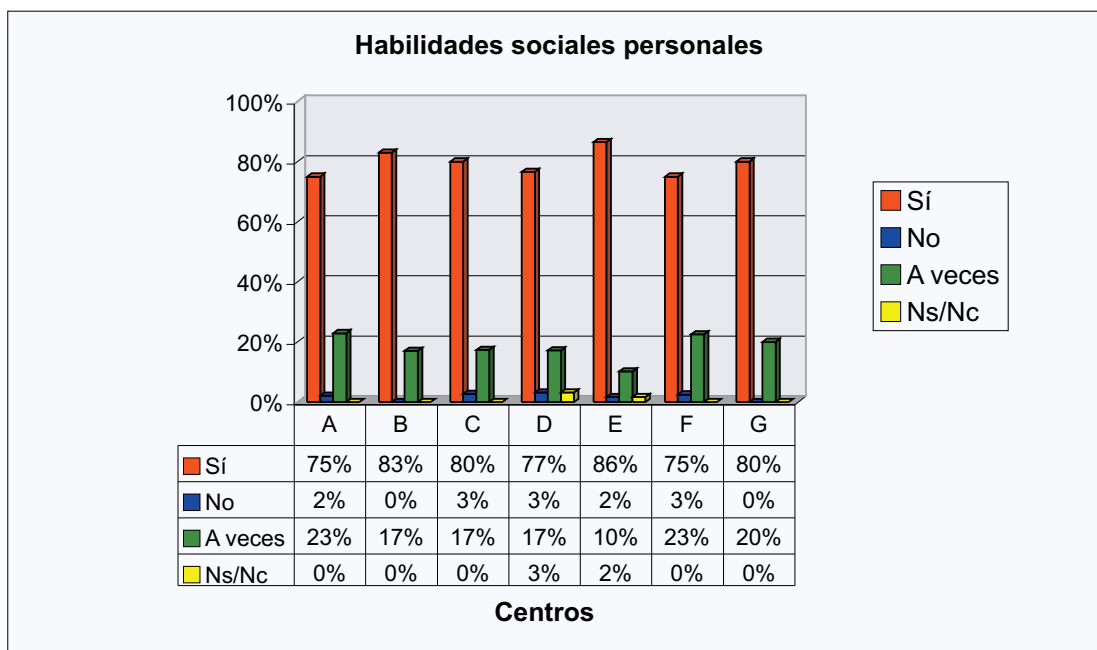
Vemos que los resultados obtenidos por tipo de centro son muy similares entre sí. No obstante, una vez más, los centros privados reflejan un porcentaje mayor con respecto a los públicos y concertados en cuanto a que no han respondido o no han sabido responder a la pregunta (el 14,29%).

#### **6.1.8. Variable 6: Habilidades sociales personales**

Una vez realizada la pregunta referida al perdón en la serie para analizar las *habilidades sociales*, consideramos importante incluir en el cuestionario otra relativa a si los alumnos ponen en práctica esta habilidad social:

***¿Pides perdón a tus compañeros o compañeras cuando haces alguna cosa mal?***





**Figura 51. ¿Pides perdón a tus compañeros o compañeras cuando haces alguna cosa mal?**

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 30. ¿Pides perdón a tus compañeros o compañeras cuando haces alguna cosa mal?**

Habilidades sociales personales (%)	Sí	No	A veces	Ns/Nc
A	36	1	11	0
B	68	0	14	0
C	60	2	13	0
D	49	2	11	2
E	51	1	6	1
F	30	1	9	0
G	28	0	7	0
<b>TOTAL</b>	<b>79,90%</b>	<b>1,74%</b>	<b>17,62%</b>	<b>0,74%</b>

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 31. Porcentajes habilidades sociales personales de los menores (centros públicos, concertados y privados)**

Habilidades sociales personales (%)	Sí	No	A veces	Ns/Nc
Centros Públicos	79,73%	2,25%	17,57%	0,45%
Centros Concertados	80,14%	1,37%	17,12%	1,37%
Centros Privados	80%	0%	20%	0%

Fuente: Elaboración propia.

Con estos datos, parece evidente que la gran mayoría de estos niños de 1º y 2º de Educación Primaria piden perdón a sus compañeros cuando hacen algo mal, el 79,90%. El 17,62% lo hace a veces y sólo el 1,74% no pide perdón. Si comparamos con los datos de las *habilidades sociales* de *Marinette* en la serie, donde el 66,25% de los niños ha opinado que *Marinette* perdona, ellos piden perdón más que este personaje.

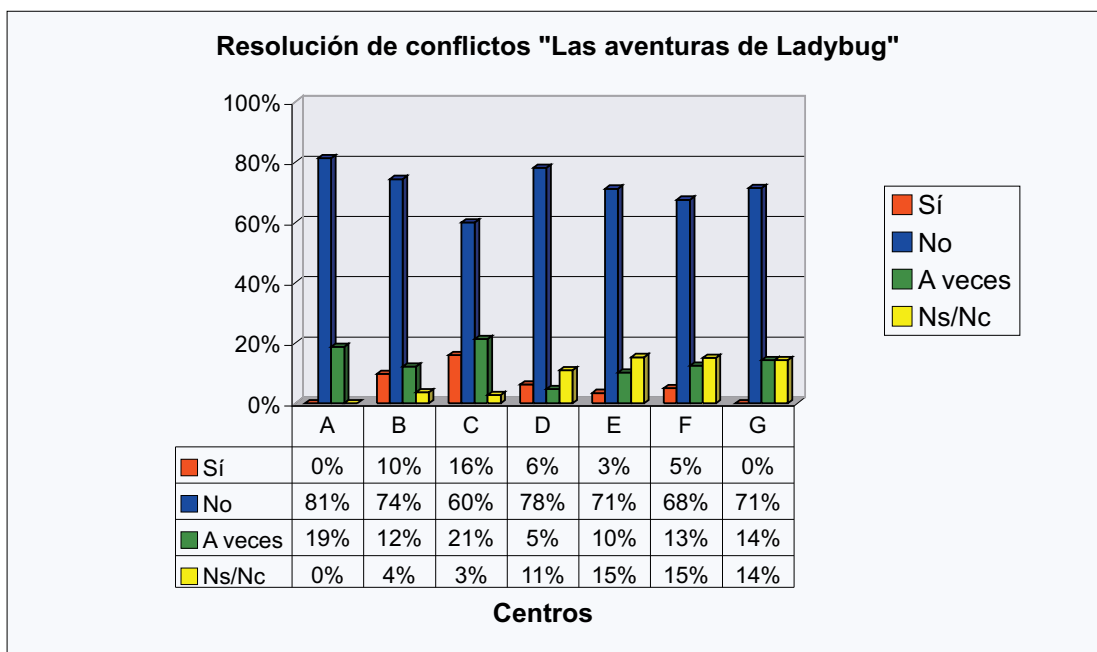
En cuanto a la clasificación de las respuestas por centros, tanto en públicos como en concertados y privados los porcentajes son muy elevados en el “sí”, y casi idénticos. Por ello, apreciamos que estos niños perdonan en la gran mayoría de los casos: 79,73%; 80,14%; y 80%, respectivamente.

Con estos porcentajes vemos que los niños tienen adquiridas las *habilidades sociales* y las ponen en práctica en muchos casos en estas edades.

#### **6.1.9. Variable 7: Resolución de conflictos en “Prodigiosa: Las aventuras de Ladybug”**

El último valor que queremos analizar en esta serie es la *resolución de conflictos*. En este caso, hemos elegido también a uno de los personajes más relevantes de la serie, *Chloé*. A diferencia de los dos anteriores, el comportamiento de *Chloé* es incorrecto. Sin embargo, consideramos interesante tomarla como referencia para examinar si esas conductas negativas que visualizan los niños, les influyen en sus comportamientos a la hora de resolver los conflictos. Esos conflictos se pueden originar por multitud de causas y para resolverlos es muy importante mostrar amabilidad a los demás. Por ello, en el cuestionario hemos planteado la siguiente pregunta:

***¿Chloé es amable con todos sus compañeros y compañeras?***



**Figura 52. ¿Chloé es amable con todos sus compañeros y compañeras?**

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 32. ¿Chloé es amable con todos sus compañeros y compañeras?**

Resolución de conflictos "Las aventuras de Ladybug" (%)	Sí	No	A veces	Ns/Nc
A	0	39	9	0
B	8	61	10	3
C	12	45	16	2
D	4	50	3	7
E	2	42	6	9
F	2	27	5	6
G	0	25	5	5
<b>TOTAL</b>	<b>6,95%</b>	<b>71,71%</b>	<b>13,40%</b>	<b>7,94%</b>

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 33. Porcentajes de la resolución de conflictos en “Prodigiosa: Las aventuras de Ladybug” (centros públicos, concertados y privados)**

Resolución de conflictos “Las aventuras de Ladybug” (%)	Sí	No	A veces	Ns/Nc
Centros Públicos	7,21%	68,92%	16,22%	7,66%
Centros Concertados	8,22%	76,03%	8,90%	6,85%
Centros Privados	0%	71,43%	14,29%	14,29%

Fuente: Elaboración propia.

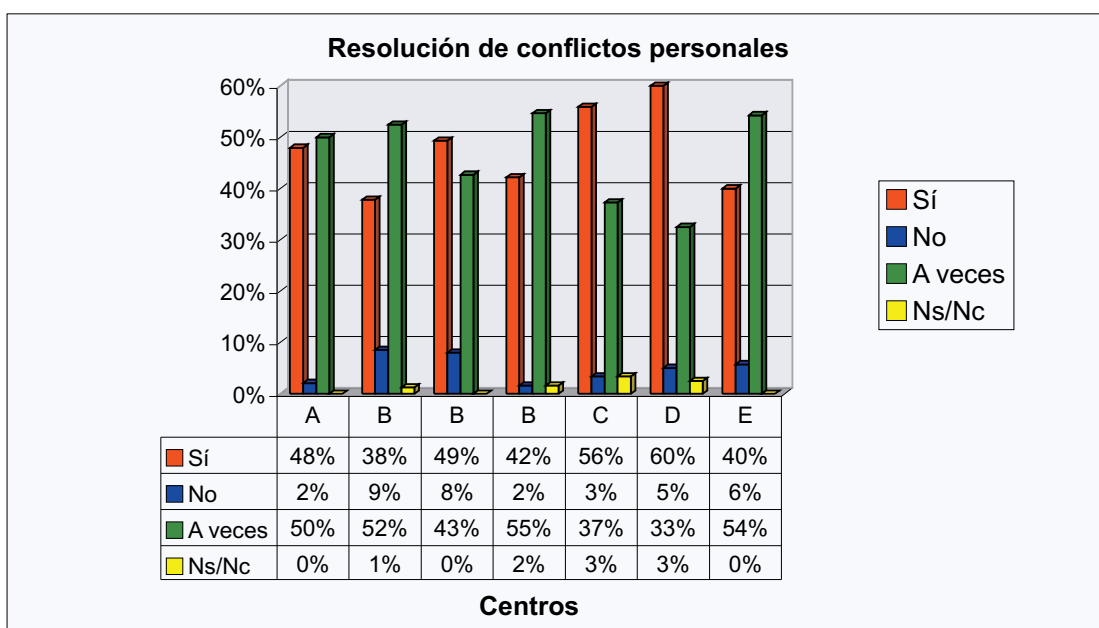
De forma general, el 71,71% de los niños de la muestra considera que *Chloé* “no” es amable, frente a un 13,40% que considera que lo es “a veces” y un 6,95% que afirma que “sí”. Por tanto, observamos una tendencia bastante generalizada en las opiniones de los niños que afirman que no es amable. De este modo, la *resolución de conflictos* en la serie está presente, ya que personajes como *Chloé* provocan esos enfrentamientos o conflictos con los demás compañeros.

Las respuestas en cuanto a tipo de centro están muy igualadas, y reflejan en todos los centros un alto porcentaje en cuanto a que *Chloé* no es amable con los demás. Apreciamos, una vez más, el porcentaje más elevado de niños que no han respondido o no han sabido responder a la pregunta en los colegios privados. Como hemos detallado anteriormente, en la variable 4 referida a la frecuencia con la que ven “Prodigiosa: Las aventuras de Ladybug”, el 34,29% de los niños pertenecientes a centros privados no la ven. Por tanto, es lógico que no sepan responder.

#### 6.1.10. Variable 7: Resolución de conflictos personales

Después de analizar la *resolución de conflictos* en la serie, nos parece oportuno preguntar a los niños sobre los conflictos personales que puedan provocar ellos mismos en su día a día al relacionarse con los demás compañeros. Por ello, hemos planteado en el cuestionario una pregunta referida también a la amabilidad pero, en este caso, personal de los niños:

**¿Eres amable y no discutes cuando juegas con tus compañeros y compañeras?**



**Figura 53. ¿Eres amable y no discutes cuando juegas con tus compañeros y compañeras?**

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 34. ¿Eres amable y no discutes cuando juegas con tus compañeros y compañeras?**

Resolución de conflictos personales (%)	Sí	No	A veces	Ns/Nc
A	23	1	24	0
B	31	7	43	1
C	37	6	32	0
D	27	1	35	1
E	33	2	22	2
F	24	2	13	1
G	14	2	19	0
<b>TOTAL</b>	<b>46,90%</b>	<b>5,21%</b>	<b>46,65%</b>	<b>1,24%</b>

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 35. Porcentajes de la resolución de conflictos personales de los menores (centros públicos, concertados y privados)**

Resolución de conflictos personales (%)	Sí	No	A veces	Ns/Nc
Centros Públicos	52,70%	4,95%	40,99%	1,35%
Centros Concertados	39,73%	5,48%	53,42%	1,37%
Centros Privados	40%	5,71%	54,29%	0%

Fuente: Elaboración propia.

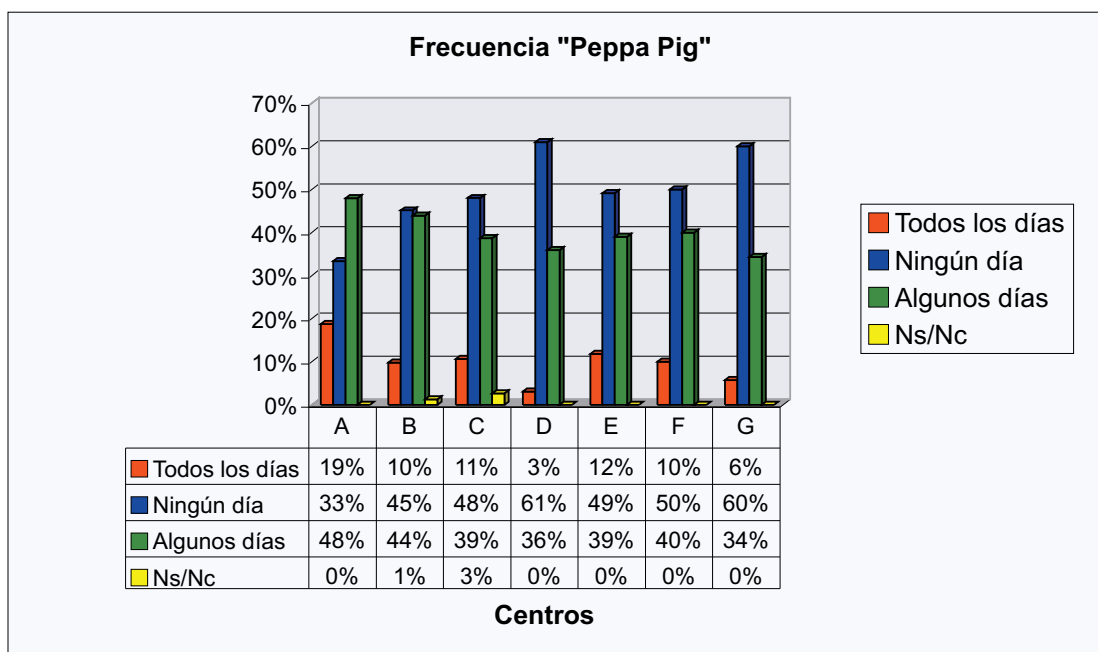
En este caso, apreciamos unos porcentajes muy igualados en las respuestas referidas a que “sí” son amables, el 46,90%, y a que son amables “a veces”, el 46,65%. Únicamente el 5,21% afirma que “no” es amable. Con estos resultados, intuimos que la *resolución de conflictos* con estos menores estará presente en multitud de ocasiones. Si hay niños que no muestran amabilidad en algunas ocasiones con sus compañeros, será muy probable que generen conflictos que habrá que resolver y solucionar. En este sentido, es posible que les influyan los conflictos que ven en la serie. Como hemos comprobado, *Chloé* no es amable según la mayoría de estos niños (71,71%).

Al comparar los resultados por tipos de centro, vemos unos porcentajes muy similares a los generales de toda la muestra. Por ello, deducimos que la *resolución de conflictos* está presente en todos los colegios en una medida muy parecida.

#### 6.1.11. Variable 8: Frecuencia con la que ven “Peppa Pig”

Para analizar el resto de los valores (*amistad, respeto y aceptación del otro*), tomamos como referencia la serie infantil de “Peppa Pig”. De este modo, necesitamos analizar si los niños visualizan esta serie, por lo que en el cuestionario hemos incluido la siguiente pregunta:

**¿Cuándo ves “Peppa Pig”?**



**Figura 54. ¿Cuándo ves “Peppa Pig”?**

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 36. ¿Cuándo ves “Peppa Pig”?**

Frecuencia “Peppa Pig” (%)	Todos los días	Ningún día	Algunos días	Ns/Nc
A	9	16	23	0
B	8	37	36	1
C	8	36	29	2
D	2	39	23	0
E	7	29	23	0
F	4	20	16	0
G	2	21	12	0
<b>TOTAL</b>	<b>9,93%</b>	<b>49,13%</b>	<b>40,20%</b>	<b>0,74%</b>

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 37. Porcentajes de la frecuencia con la que los menores ven “Peppa Pig” (centros públicos, concertados y privados)**

Frecuencia “Peppa Pig” (%)	Todos los días	Ningún día	Algunos días	Ns/Nc
Centros Públicos	12,61%	45,50%	40,99%	0,90%
Centros Concertados	6,85%	52,05%	40,41%	0,68%
Centros Privados	5,71%	60%	34,29%	0%

Fuente: Elaboración propia.

A pesar de los datos de audiencias aportados por *Kantar Media* y nuestra comprobación real posterior con niños, nos ha sorprendido el porcentaje de niños que no ven la serie, el 49,13%, casi la mitad de los niños. El 40,20% afirma que lo ven “algunos días”, y tan solo el 9,93% señala que lo ve “todos los días”. Quizá los niños de esta edad estén en una etapa de “transición” entre las series destinadas a Educación Infantil y las de Educación Primaria, y por ello algunos ya no la vean. No obstante, casi todos los menores conocen la serie ya que, al ser sus personajes más pequeños que ellos, la han visto anteriormente, sobre todo en la etapa de Educación Infantil. Por tanto, no han tenido ningún problema al responder las preguntas referidas a la serie, puesto que la han visto con anterioridad.

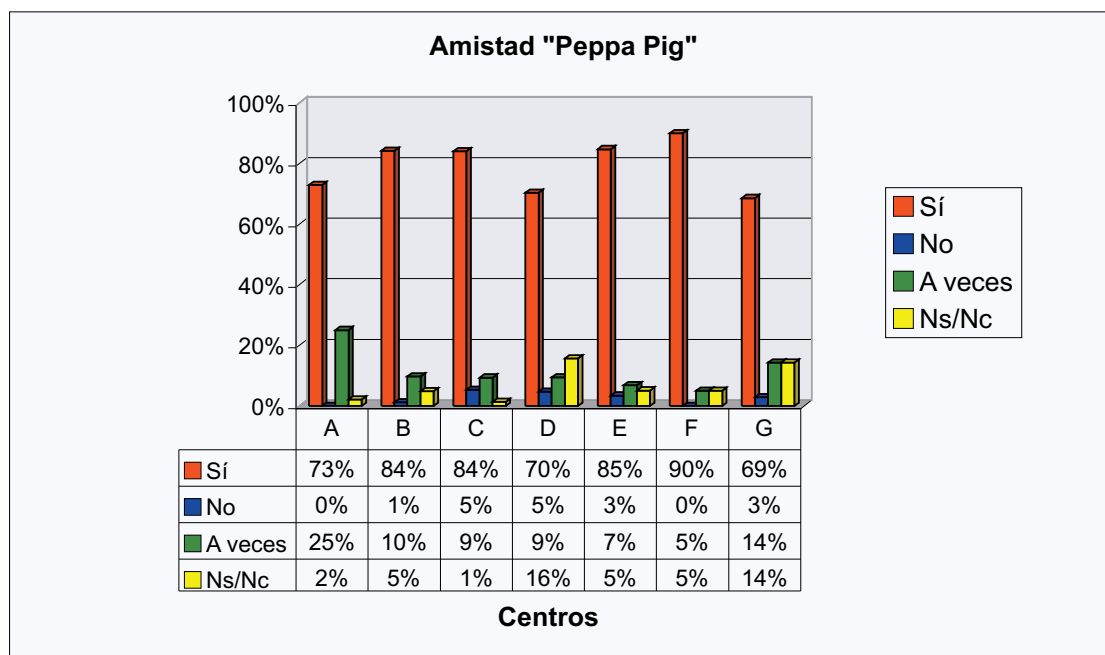
Al comparar datos atendiendo al tipo de centro, los porcentajes son similares. En los centros privados el porcentaje de niños que no ven la serie es mayor, el 60%, frente al 45,50% de los públicos y el 52,05% de los concertados. También apreciamos una ligera diferencia en los centros públicos, donde el 12,61% ve “Peppa Pig” todos los días. Sin embargo, en los concertados solo lo hace el 6,85%, y en los privados el 5,71%.

#### 6.1.12. Variable 9: Amistad en “Peppa Pig”

La *amistad* es un valor fundamental a cualquier edad y, como no, en los niños de esta etapa. Para obtener datos sobre la *amistad* reflejada en la serie de “Peppa Pig”, hemos tomado como referencia a la protagonista, *Peppa*, ya que consideramos que es un personaje muy importante en la serie y muchos niños muestran admiración hacia ella. La cuestión planteada en el cuestionario y, después, respondida por los niños es la siguiente:

**¿Peppa Pig cuida y ayuda a sus amigos y amigas?**





**Figura 55. ¿Peppa Pig cuida y ayuda a sus amigos y amigas?**

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 38. ¿Peppa Pig cuida y ayuda a sus amigos y amigas?**

Amistad "Peppa Pig" (%)	Sí	No	A veces	Ns/Nc
A	35	0	12	1
B	69	1	8	4
C	63	4	7	1
D	45	3	6	10
E	50	2	4	3
F	36	0	2	2
G	24	1	5	5
<b>TOTAL</b>	<b>79,90%</b>	<b>2,73%</b>	<b>10,92%</b>	<b>6,45%</b>

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 39. Porcentajes de la presencia de la amistad en “Peppa Pig”  
 (centros públicos, concertados y privados)**

Amistad “Peppa Pig” (%)	Sí	No	A veces	Ns/Nc
Centros Públicos	82,88%	2,70%	11,26%	3,15%
Centros Concertados	78,08%	2,74%	9,59%	9,59%
Centros Privados	68,57%	2,86%	14,29%	14,29%

Fuente: Elaboración propia.

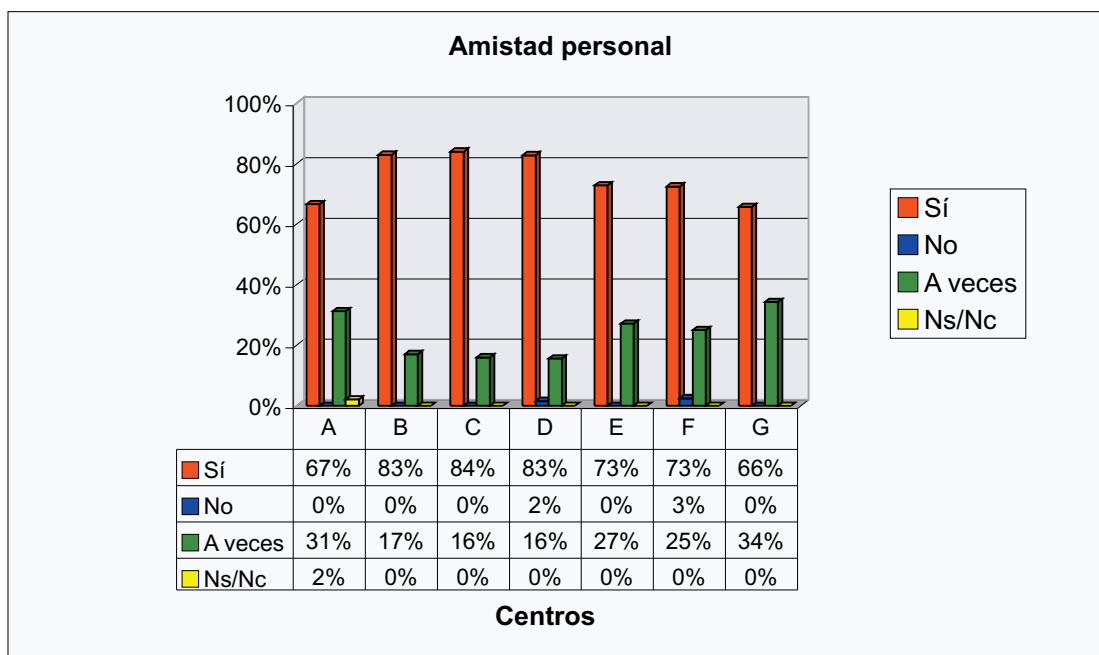
El 79,90% de los niños encuestados afirma que *Peppa* cuida y ayuda a sus amigos y amigas. Por tanto, apreciamos una clara evidencia de que el valor de la *amistad* está muy presente en la serie, ya que una gran mayoría de los niños lo confirma.

Atendiendo al tipo de centro, los porcentajes están muy igualados. En todos ellos la mayor parte de los niños afirma que *Peppa* “sí” cuida y respeta a sus amigos. Una vez más, el porcentaje más elevado de niños que no han respondido a la pregunta o no han sabido es en los colegios privados.

#### 6.1.13. Variable 9: Amistad personal

Tras realizar una pregunta para conocer el valor de la *amistad* en “Peppa Pig”, igualmente la realizamos a ellos de manera directa y personal:

**¿Cuidas y ayudas a tus amigos y amigas?**



**Figura 56. ¿Cuidas y ayudas a tus amigos y amigas?**

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 40. ¿Cuidas y ayudas a tus amigos y amigas?**

Amistad personal (%)	Sí	No	A veces	Ns/Nc
A	32	0	15	1
B	68	0	14	0
C	63	0	12	0
D	53	1	10	0
E	43	0	16	0
F	29	1	10	0
G	23	0	12	0
<b>TOTAL</b>	<b>77,17%</b>	<b>0,50%</b>	<b>22,08%</b>	<b>0,25%</b>

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 41. Porcentajes de la presencia de la *amistad personal* de los menores (centros públicos, concertados y privados)**

Amistad personal (%)	Sí	No	A veces	Ns/Nc
Centros Públicos	75,23%	0,45%	23,87%	0,45%
Centros Concertados	82,88%	0,68%	16,44%	0%
Centros Privados	65,71%	0%	34,29%	0%

Fuente: Elaboración propia.

De forma mayoritaria, se refleja el valor de la *amistad* en estos niños. El 77,17% ha señalado que respeta y cuida de sus amigos. Un 22,08% afirma que solo “a veces” lo hace, y únicamente el 0,50% “no” cuida de sus amigos y amigas.

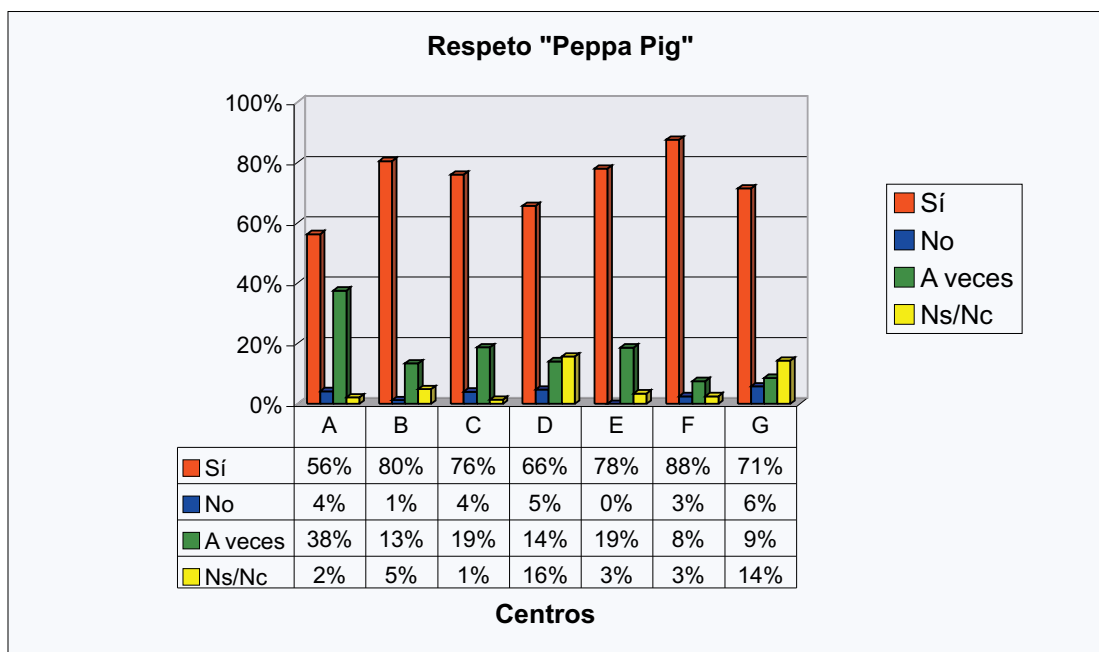
Las respuestas obtenidas teniendo en cuenta el tipo de centros difieren ligeramente entre sí. En los centros concertados es donde se aprecia un mayor porcentaje de niños que responden con que “sí” cuidan de sus amigos y amigas, el 82,88%. En este caso, parece que en los privados es donde menos se demuestra ese valor de *amistad*, el 65,71% señala que “sí” cuida de sus amigos y el 34,29% “a veces”. En ningún centro apreciamos a penas ausencia de *amistad*.

Así pues, podemos deducir, que la *amistad* en estos niños es un valor que lo tienen adquirido y también lo ponen en práctica. Lo mismo ocurre en “Peppa Pig”, según las opiniones de ellos. Por tanto, puede haber una cierta influencia positiva en la transmisión de este valor desde la serie a los niños.

#### **6.1.14. Variable 10: Respeto en “Peppa Pig”**

Otro valor que nos interesa analizar es el *respeto*. Consideramos que la adquisición de conductas respetuosas en los más pequeños es fundamental para que puedan relacionarse con los demás de forma armoniosa y pacífica. En primer lugar, hemos preguntado a los niños sobre el *respeto* en la serie de “Peppa Pig”. Una vez más, tomamos como referencia a la protagonista, *Peppa*. La pregunta reflejada en el cuestionario aplicado es la siguiente:

***¿Peppa Pig respeta a todo el mundo?***



**Figura 57. ¿Peppa Pig respeta a todo el mundo?**

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 42. ¿Peppa Pig respeta a todo el mundo?**

Respeto “Peppa Pig” (%)	Sí	No	A veces	Ns/Nc
A	27	2	18	1
B	66	1	11	4
C	57	3	14	1
D	42	3	9	10
E	46	0	11	2
F	35	1	3	1
G	25	2	3	5
<b>TOTAL</b>	<b>73,95%</b>	<b>2,98%</b>	<b>17,12%</b>	<b>5,96%</b>

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 43. Porcentajes de la presencia del respeto en “Peppa Pig”  
 (centros públicos, concertados y privados)**

Respeto “Peppa Pig” (%)	Sí	No	A veces	Ns/Nc
Centros Públicos	74,32%	2,70%	20,72%	2,25%
Centros Concertados	73,97%	2,74%	13,70%	9,59%
Centros Privados	71,43%	5,71%	8,57%	14,29%

Fuente: Elaboración propia.

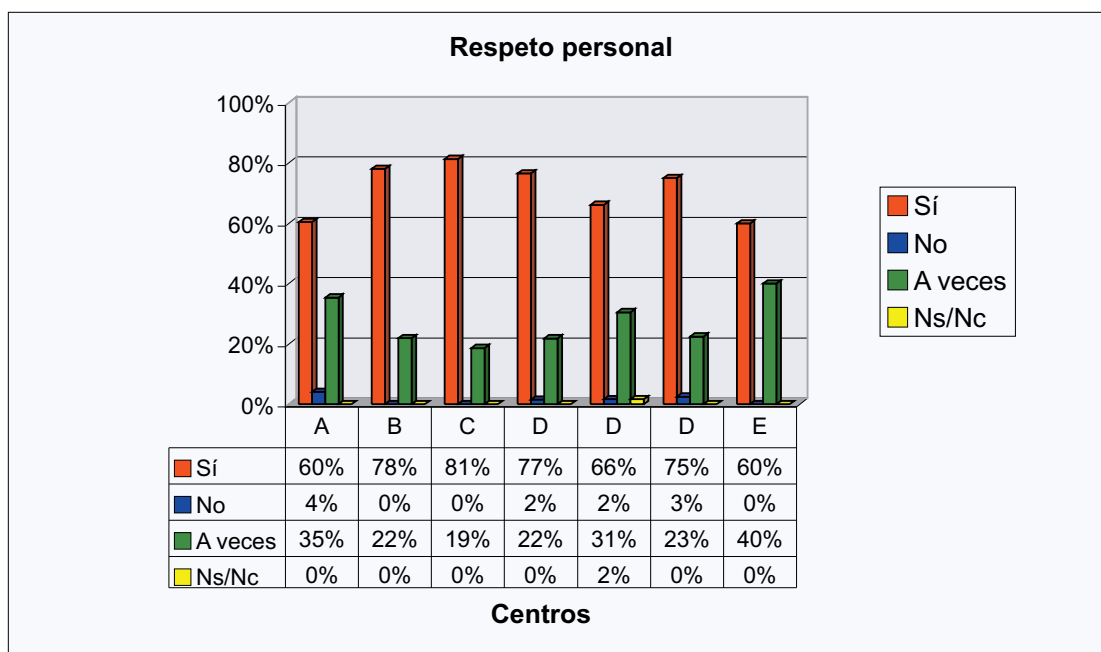
De forma general, el 73,95% de la muestra total afirma que *Peppa Pig* respeta a todo el mundo. Sólo el 17,12% señala que “a veces”, y el 2,98% piensa que “no” respeta. Con esta información, consideramos generalizada la creencia de los niños de que *Peppa Pig* respeta siempre. Sin embargo, también hay menores que no piensan lo mismo. Con lo cual, no queda del todo claro que respete siempre.

Destacamos la igualdad en los resultados obtenidos en centros públicos, concertados y privados en cuanto a sus respuestas referidas a que *Peppa Pig* “sí” respeta. Sin embargo, hay que considerar que el 20,72% de la muestra de centros públicos afirma que *Peppa* respeta “a veces”. También hay respuestas que indican que *Peppa* “no” respeta, pero el porcentaje es muy bajo. El porcentaje más alto de alumnos que no han sabido responder lo tenemos en esta cuestión también en los colegios privados.

#### **6.1.15. Variable 10: Respeto personal**

Una vez analizado el *respeto* en “Peppa Pig”, hemos incluido una pregunta relacionada con el respeto propio de cada niño. Es la siguiente:

***¿Respetas a los demás?***



**Figura 58. ¿Respetas a los demás?**

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 44. ¿Respetas a los demás?**

Respeto personal (%)	Sí	No	A veces	Ns/Nc
A	29	2	17	0
B	64	0	18	0
C	61	0	14	0
D	49	1	14	0
E	39	1	18	1
F	30	1	9	0
G	21	0	14	0
<b>TOTAL</b>	<b>72,70%</b>	<b>1,24%</b>	<b>25,81%</b>	<b>0,25%</b>

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 45. Porcentajes del respeto personal de los menores (centros públicos, concertados y privados)**

Respeto personal (%)	Sí	No	A veces	Ns/Nc
Centros Públicos	71,62%	1,80%	26,13%	0,45%
Centros Concertados	77,40%	0,68%	21,92%	0%
Centros Privados	60%	0%	40%	0%

Fuente: Elaboración propia.

En general, estos menores se muestran respetuosos con los demás, un 72,70%. El 25,81% respeta “a veces”, y solamente el 1,24% “no” respeta. Los resultados son muy parecidos a los de la cuestión anterior, respeto en “Peppa Pig”. Por tanto, en este sentido también podría influenciarles en su valor del *respeto*.

Al establecer la comparativa por tipo de centro, es en los privados donde apreciamos una pequeña diferencia en cuanto a porcentajes. Un 60% de los niños se muestran respetuosos en los colegios privados, frente a un 71,62% y un 77,40% en los públicos y concertados, respectivamente. Asimismo, vemos reflejada otra pequeña diferencia en los alumnos de los colegios privados, que muestran que son respetuosos “a veces” el 40%. Sin embargo, en los centros públicos el 26,13% de los niños respetan “a veces”, y el 21,92% en los concertados.

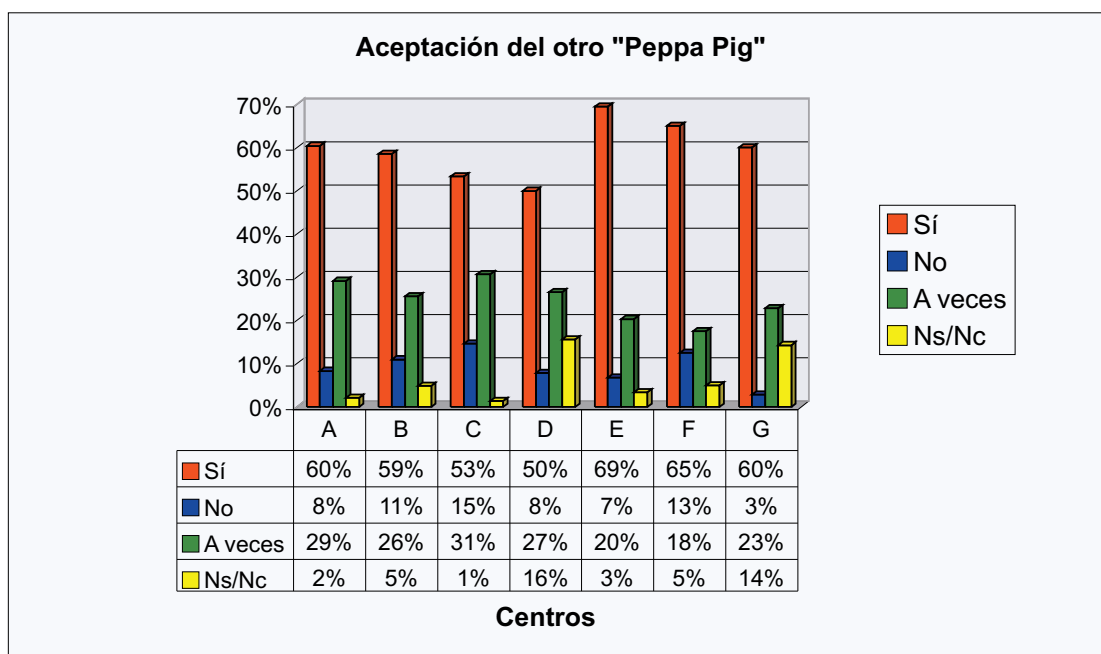
Con estos datos, llegamos a la conclusión de que el valor del *respeto* en estos niños está bastante desarrollado en la mayoría, aunque en ocasiones no se pone en práctica.

#### **6.1.16. Variable 11: Aceptación del otro en “Peppa Pig”**

Somos conscientes de la importancia que tiene para los niños el reconocimiento y la aceptación de sus compañeros a la hora de jugar juntos. Por este motivo, nos ha parecido importante el estudio y consideración del valor de la *aceptación el otro*. Seguimos teniendo en cuenta a la protagonista de la serie, *Peppa*, ya que se relaciona con animales muy diferentes a ella. Por tanto, consideramos que es una serie bastante enriquecedora para nuestro objeto de estudio en el análisis de este valor en concreto. La pregunta que hemos planteado en el cuestionario es la siguiente:

**¿Peppa Pig juega con el resto de sus amigos y amigas sin burlarse de ellos o ellas?**





**Figura 59. ¿Peppa Pig juega con el resto de sus amigos y amigas sin burlarse de ellos o ellas?**

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 46. ¿Peppa Pig juega con sus amigos o amigas sin burlarse de ellos o ellas?**

Aceptación del otro "Peppa Pig" (%)	Sí	No	A veces	Ns/Nc
A	29	4	14	1
B	48	9	21	4
C	40	11	23	1
D	32	5	17	10
E	41	4	12	2
F	26	5	7	2
G	21	1	8	5
<b>TOTAL</b>	<b>58,81%</b>	<b>9,68%</b>	<b>25,31%</b>	<b>6,20%</b>

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 47. Porcentajes de la presencia de la aceptación del otro en “Peppa Pig” (centros públicos, concertados y privados)**

Aceptación del otro “Peppa Pig” (%)	Sí	No	A veces	Ns/Nc
Centros Públicos	61,26%	10,81%	25,23%	2,70%
Centros Concertados	54,79%	9,59%	26,03%	9,59%
Centros Privados	60%	2,86%	22,86%	14,29%

Fuente: Elaboración propia.

Teniendo en cuenta estos datos, obtenemos un 58,81% de la muestra que señala que *Peppa* juega con todos sus amigos y no los discrimina ni se burla. Sin embargo, un 25,31% afirma que “a veces”, y el 9,68% que “no”. Por tanto, no está del todo claro que *Peppa* respete siempre a sus amigos.

Por otra parte, apreciamos una cierta igualdad en las respuestas clasificadas por centros. La diferencia más notable la encontramos entre los centros públicos y privados. El 10,81% de los primeros cree que *Peppa* no siempre juega con todos sin burlarse. En cambio, solo el 2,86% de los privados muestra esta posición. Igual que en las variables anteriores de las series, vemos un porcentaje más alto en los centros privados de respuestas que no han sido contestadas, el 14,29%, frente al 2,70% de los públicos y el 9,59% de los concertados.

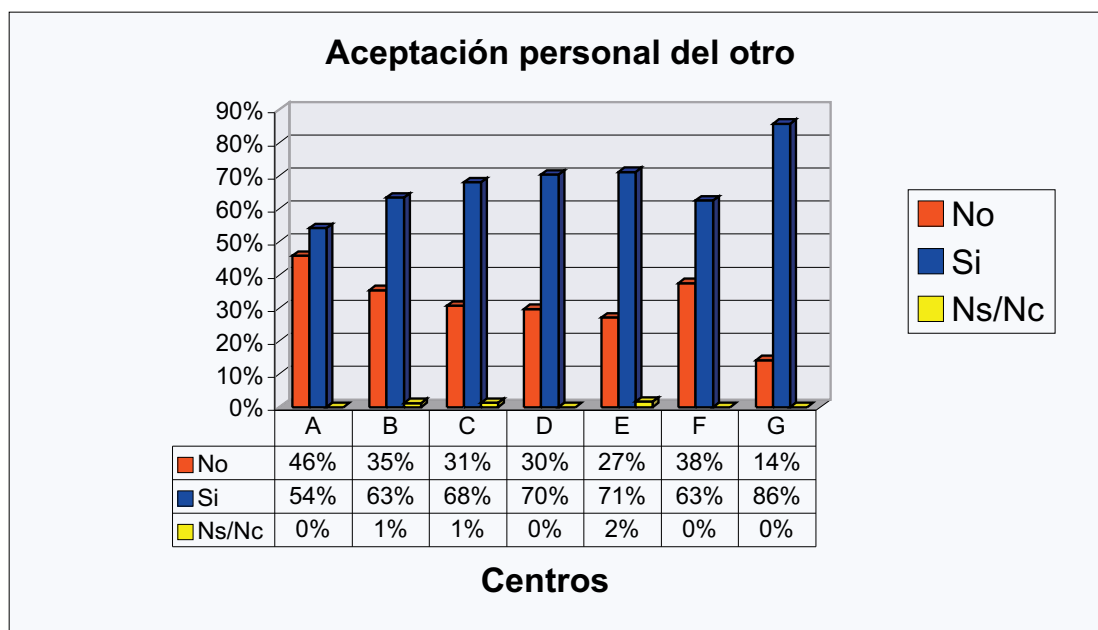
Pero, en definitiva, los datos no nos aseguran que *Peppa* juegue siempre con todos sus amigos sin burlarse de ellos.

#### **6.1.17. Variable 11: Aceptación personal del otro**

Por último, concluimos este análisis cuantitativo con el estudio de la *aceptación personal el otro*. Para ello, hemos realizado a los niños la siguiente pregunta incluida en el cuestionario:

**¿Tienes algunos compañeros o compañeras con los que no juegas?**

Y, seguidamente, hemos incluido una pregunta abierta para que los niños nos den sus motivos y así obtener más datos que enriquezcan nuestro objeto de estudio:



**Figura 60. ¿Tienes algunos compañeros o compañeras con los que no juegas?**

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 48. ¿Tienes algunos compañeros o compañeras con los que no juegas?**

Aceptación personal del otro (%)	No	Sí	Ns/Nc
A	22	26	0
B	29	52	1
C	23	51	1
D	19	45	0
E	16	42	1
F	15	25	0
G	5	30	0
<b>TOTAL</b>	<b>32,01%</b>	<b>67,25%</b>	<b>0,74%</b>

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 49. Porcentajes de la presencia de la *aceptación personal del otro* por parte de los menores (centros públicos, concertados y privados)**

Aceptación personal del otro (%)	No	Sí	Ns/Nc
Centros Públicos	34,23%	64,86%	0,90%
Centros Concertados	32,88%	66,44%	0,68%
Centros Privados	14,29%	85,71%	0%

Fuente: Elaboración propia.

En estas edades parece sorprendente que pueda haber rechazos entre niños, ya que todavía son muy pequeños. Sin embargo, vemos que el 67,25% de los 403 niños que componen la muestra afirma que tiene compañeros con los que no juega, frente al 32,01% que señala que juega con todos. El porcentaje de rechazo en estos niños es bastante significativo. Este dato nos ha llamado la atención, ya que vemos que hay muchos niños que no ponen en práctica el valor de la *aceptación del otro*. Recordamos que en “Peppa Pig”, los niños también han señalado que *Peppa* rechaza a sus compañeros en ocasiones. En cualquier caso, el porcentaje es mucho más elevado en estos alumnos.

Si hacemos una comparativa por tipos de centros, apreciamos que los datos son similares en los centros públicos y concertados. Aún así, en los dos hay un porcentaje alto de niños que no juegan con sus compañeros, el 64,86% en los públicos y el 66,44% en los concertados. La cuestión se agrava en los centros privados, donde un 85,71% de los niños afirma que no juega con algún compañero. Consideramos que son cifras de rechazo muy altas.

Como hemos indicado, el cuestionario incluye una pregunta abierta a continuación de esta última (incluida dentro de la número 17), donde los niños nos han explicado las razones por las que juegan o no con sus compañeros. Se incluyen detalladamente en el Anexo X. Estas son las que hemos recopilado.

**Comenzamos por los centros públicos**, donde hay un cierto consenso en que estos niños no juegan con todos los compañeros y compañeras. Algunos de los muchos motivos reflejados en las encuestas son los siguientes:

- “No juego con las chicas porque me molestan”.
- “Con los chicos porque nos molestan y hacen muchas peleas”.
- “No tengo tiempo”.
- “Porque algunos me caen mal”.
- “Porque me molestan y me pegan”.
- “Algunos no me caen muy bien”.
- “Porque no son mis amigos y no me gusta jugar con ellos”.
- “Porque con los que quiero jugar juegan a otra cosa”.

- "Todos juegan al fútbol".
- "Porque no respetan y se burlan de mí".

Las razones suelen coincidir en que les molestan, se burlan, les caen mal, les pegan e, incluso, no tienen tiempo. Sin embargo, también hemos observado que algunos de los motivos por los que no juegan es por la diferencia de intereses en cuanto a juegos. Los niños también han destacado lo que nos comentaban en los grupos de discusión, como veremos en el siguiente capítulo: no juegan con todos porque "todos juegan al fútbol". Nos han transmitido de nuevo el poder que tiene este deporte sobre los más pequeños y que, en muchos casos, puede condicionarles a la hora de jugar con otros amigos. Además, hemos apreciado una cierta separación entre niños y niñas en algunas respuestas. Algunos niños dicen que no juegan con las niñas porque les molestan, y viceversa. En cuanto a los menores que han respondido que juegan con todos su compañeros, las respuestas más comunes han sido las siguientes:

- "Todos son mis amigos".
- "No me gusta dejar a los demás solos".
- "Juego con todos".
- "Porque me cuidan".
- "Son muy amables conmigo".

**Con respecto a los centros concertados**, la mayoría de los niños encuestados también asegura que no juega con todos sus compañeros aunque, en este caso, el porcentaje es ligeramente menor que en los públicos y privados. A continuación, enumeramos algunas de las razones más comunes por las que no juegan:

- "Porque me caen peor y juegan al fútbol".
- "Porque manda mucho y molesta a veces".
- "No nos dejan jugar".
- "Porque juega a una cosa que no me gusta".
- "No tengo tiempo".
- "Porque algunos no me caen bien".
- "Porque no me apetece".
- "Porque no puedo jugar con todos a la vez".

Las respuestas son muy similares a las de los niños de los centros públicos: molestan, no se caen bien, no tienen tiempo, juegan a otras cosas y, también en estos centros, el fútbol les condiciona a la hora de relacionarse. Algunos niños respondían que no pueden jugar con todos porque juegan al fútbol. A diferencia de los centros públicos y privados, que veremos a continuación, en este tipo de centros no hemos encontrado

respuestas que reflejen un cierto rechazo entre niños y niñas. Por lo que indican suelen jugar todos juntos. Por otro lado, un porcentaje inferior de niños han respondido que juegan con todos sus compañeros y compañeras. Algunas de sus respuestas las detallamos a continuación:

- "Son amables".
- "Me caen bien".
- "Todos son mis amigos".
- "Son buenos".
- "Porque jugamos todos juntos".

**Por último, en los centros privados** es donde se aprecia un porcentaje más alto de niños que no juegan con todos sus compañeros y compañeras. Algunas de sus respuestas son:

- "Porque no son mis amigos".
- "Porque siempre juego al fútbol".
- "Porque no juegan al fútbol y al ping-pong y yo sólo juego al fútbol y al ping-pong".
- "Porque no soy de fútbol".
- "A veces me mienten, también porque me pegan y se burlan y siempre dan sus opciones".
- "Porque solo juego con mis amigas y con los chicos no".

En este caso, se puede observar una tendencia bastante significativa también en la separación que ocasiona el fútbol a la hora de jugar todos juntos. Al igual que en los centros públicos y concertados, algunos menores afirman que no juegan con todos sus compañeros porque juegan al fútbol o porque no les gusta este deporte. Por tanto, apreciamos que condiciona a los niños a la hora de relacionarse y jugar con todos. Además encontramos respuestas similares a las de los otros centros, como por ejemplo que pegan o se burlan. Como veíamos en los centros públicos, también hemos encontrado alguna respuesta de niñas que solo juegan con niñas y con niños no. Un porcentaje muy bajo de niños afirma que juega siempre con todos, y algunas de las respuestas más comunes han sido:

- "Porque me gustan sus juegos".
- "Porque me caen bien".
- "Porque son amables y porque yo también soy amable y porque soy buena compañera".
- "Porque yo quiero jugar con ellos o ellas".

## Capítulo 7:

# ANÁLISIS CUALITATIVO DE LOS DATOS





## 7.1. Técnica cualitativa de investigación: Los grupos de discusión<sup>11</sup>

Fue en los años sesenta cuando apareció en Madrid una *metodología de investigación social de orientación cualitativa*. Dicha metodología estaba relacionada con diversas teorías desarrolladas en otros países, por ejemplo la psico-sociología de los grupos y el psicoanálisis, o el análisis marxista de las ideologías (la escuela de Frankfurt, la lingüística moderna y el análisis pragmático del discurso...). Destacan tres investigadores vinculados a la universidad y al análisis empírico de mercado que realizaron importantes aportaciones en este campo: Ibáñez, Ortí y de Lucas.

Consideramos importante señalar a Ibáñez, que fue quien creó el grupo de discusión en 1958 y para ello sustituyó el nombre que tradicionalmente se había utilizado, “reunión de grupo”. Este cambio de denominación se produjo porque Ibáñez consideró que hacía referencia sólo al grupo básico y al deseo de estar reunidos. Por el contrario, en el grupo de discusión se produce el hecho real de tener que discutir, puesto que el grupo se realiza con esa finalidad y sus participantes discuten mientras están reunidos. Existe mucha bibliografía al respecto y, en España, hay opiniones y puntos de vista variados. Según Ibáñez, un grupo de discusión debe reunir un grupo de entre seis y diez personas, y crear una conversación con esos participantes en torno a un tema que es el objeto de estudio de la investigación en cuestión. Ésta será dirigida por el autor del trabajo de investigación, y es necesario tomar notas de todos los aspectos y detalles de especial importancia para que el trabajo sea exitoso. Estos grupos dan lugar a muchos discursos que nos permitirán después analizar los resultados.

Un grupo de discusión es una conversación cuidadosamente planteada, diseñada para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente permisivo, no directivo [...]. Los miembros del grupo se influyen mutuamente, puesto que responden a las ideas y comentarios que surgen en la discusión (Krueger, 1991, p.24).

---

<sup>11</sup> Para desarrollar este capítulo número 7 en el que estudiamos el análisis cualitativo de los datos, nos hemos basado en autores como Callejo (2002), De Andrés Pizarro (2000), Ibáñez (1979)... pero a partir de los estudios cualitativos de Porto Pedrosa (2014) y Porto Pedrosa y Ruiz San Román (2014, pp. 353-273).

"Los grupos de discusión constituyen una técnica particular que poseen entidad propia, y son especialmente utilizados tanto en el estudio de mercados como en la investigación social (Vallés, 1999, pp.279 y ss.), (citado en Porto Pedrosa, 2014).

Uno de los autores que trabajó con Ibáñez, Ortí (1990), también aporta su criterio sobre el grupo de discusión y lo define como "una técnica cualitativa y abierta, restituyente de la palabra a las masas silenciadas" (p.38).

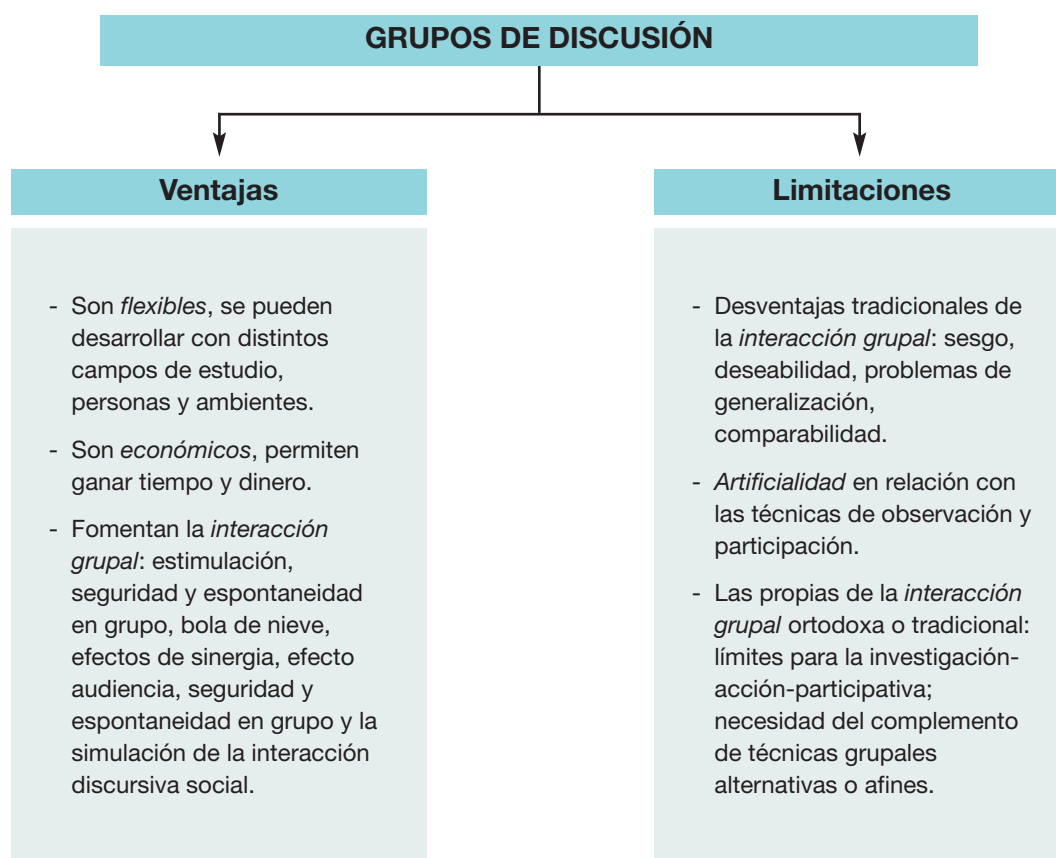
Sin embargo, por el contrario que los autores anteriores, Callejo (2002) afirma que la práctica de los grupos de discusión en España es una reunión más que un grupo en sí. Para él el grupo de discusión "es una práctica de investigación en la que se recoge el camino de vuelta hacia la unión, de lo que aparece separado, la reintegración al grupo tras la individualización" (p.418). Este sociólogo entiende que el grupo de discusión es un diálogo que da lugar a un discurso.

Durante las últimas décadas, se han divulgado muchos autores que se dedicaron al estudio de la metodología cualitativa destinada a la investigación social (Conde, 1987; Ruiz Olabuénaga y Ispizua, 1989; García Ferrando, Ibáñez y Alvira, 1990; Delgado y Gutiérrez, 1994; Sarabia y Zarco, 1997; Alonso, 1998; Vallés, 1999; Cea D'Ancona, 2001; Vallejos, Ortí y Agudo, 2007; Callejo, 1995, 2001a, 2001b, 2001c, 2002; Colectivo IOÉ, 2010a, 2010b, 2010c; Gutiérrez Brito, 2008; etc.).

En algunas obras, Ibáñez establece además las diferencias y complementariedades que existen entre las técnicas cuantitativas y las cualitativas, pero también otros autores que citaremos a continuación. La encuesta "se integra en procesos de manipulación de la incidencia de los fenómenos, y el grupo de discusión en procesos de manipulación de sentido" (Ibáñez 1979, p.19). El grupo de discusión nos da la posibilidad de, a partir del discurso parcial de los participantes, generar información que puede analizarse en su totalidad, durante y después de su realización.

Dado que en nuestro trabajo utilizamos técnicas cualitativas y cuantitativas, creemos conveniente detallar algunas ventajas e inconvenientes del procedimiento cualitativo utilizado de grupos de discusión. Para ello, hemos elaborado un cuadro tomando como referencia las aportaciones de Vallés (1999):

**Tabla 50. Ventajas y limitaciones de los grupos de discusión**



*Fuente:* Elaboración propia a partir de las aportaciones de Vallés (1999, pp.307 y ss.).

Krueger (1991, pp.51-52), también señala algunas dificultades que podemos encontrarnos al desarrollar estos grupos:

- En los grupos, el investigador debe ejercer un mayor control que en las entrevistas individuales. Además, también necesita mayor preparación.
- El análisis de datos resulta complicado.
- Los moderadores necesitan una formación específica.
- Es difícil reunir a un grupo.

## 7.2. Características de los grupos de discusión del estudio

A la hora de establecer las características de ambos grupos de discusión, hemos tomando como referencia el libro de Callejo (1995) *La audiencia activa. El consumo televisivo: discursos y estrategias*. También su información aportada sobre grupos de dis-

cusión que él ha desarrollado como técnica cualitativa en su Tesis Doctoral. Somos conscientes de que no se trata de una referencia bibliográfica actual, pero nos ha parecido que el modo de explicar y el tratamiento del autor sobre el análisis cualitativo de los grupos de discusión era el idóneo para poder abordar nuestro estudio. Además también hemos tenido muy en cuenta las aportaciones de Ibáñez (1979). Vamos a enumerar y detallar cada una de las características más relevantes de nuestros dos grupos de discusión:

- En cada uno de ellos participaron nueve menores. Para no hacer distinciones, ambos grupos los formaron cinco niños y cuatro niñas.
- Las edades de estos niños y niñas estaban comprendidas entre 6 y 8 años.
- Las variables que se tomaron para la selección de los participantes fueron: *clase social, origen, religión, edad y sexo*. Vamos a detallar brevemente algunos aspectos sobre estas variables.

En lo que se refiere a la *clase social*, la mayoría de los alumnos del colegio pertenecían a un nivel medio-bajo, aunque el grupo de discusión 2 tenía tres alumnos con problemas económicos y pertenecían a un nivel socioeconómico más bajo. El motivo de seleccionar esta clase social fue porque nos generaba cierta duda si la falta de recursos económicos y, por consiguiente, la escasa disposición de tiempo de las familias con sus hijos, podían influir en la adquisición de los valores de los niños. Su origen era autóctono en todos los casos, excepto dos participantes del grupo de discusión 2, cuyas familias eran de origen marroquí. En este caso, hemos considerado a estos alumnos como extranjeros, ya que las costumbres de sus padres van a ser muy diferentes a las españolas.

En cuanto al *origen* de los menores, incluimos a dos niños bajo la denominación de "personas de procedencia extranjera", pero tenemos que hacer algunas aclaraciones. En realidad no serían inmigrantes porque han nacido en España, pero como sus padres y familiares son inmigrantes los hemos considerado extranjeros, ya que en realidad sus raíces provienen de otro país, en concreto de Marruecos. El resto de los niños eran españoles.

También tuvimos en cuenta la *religión*. Nos cuestionamos si a los niños podrían influirles de alguna manera sus creencias religiosas católicas, por lo que decidimos incluir en cada grupo un niño y una niña que asistían a la asignatura de "Religión Católica". El resto de los participantes estaban matriculados en la materia de "Valores Sociales y Cívicos". Además, como dos de los participantes procedían de familias marroquíes, su religión también era diferente, el Islam. En realidad, no notamos ningún tipo de interrupción en el discurso debido a cuestiones de costumbres, creencias o religión.

En cuanto a la variable *edad*, los niños eran de 1º y 2º de Educación Primaria (de 6 a 8 años), ya que es la edad en la que se centra nuestro objeto de estudio. Pensamos que esta edad es clave en la adquisición de conocimientos y, por tanto, de valores, conductas y comportamientos que van moldeando. Además, es una etapa en la que los niños son fácilmente manipulables y obedecen a las indicaciones del adulto. Por ello, consideramos interesante centrarnos en estas edades en las que los niños son sinceros y transparentes, nos cuentan las cosas como las sienten en el momento. La ignorancia que les caracteriza no les deja pensar si lo que están diciendo tendrá consecuencias. Todavía no

tienen esa "picardía" que adquieren más adelante. Con el fin de concretar más y agrupar a los menores por cursos para que se sintiesen más cómodos, realizamos el grupo de discusión 1, formado por niños de 2º de Primaria, 7 y 8 años; y el grupo de discusión 2, cuyos integrantes eran alumnos de 1º de Primaria, 6 y 7 años. Consideramos positiva esta separación por cursos ya que, aunque son niños de edades muy cercanas, podemos encontrar bastantes diferencias. Los niños de 1º son más infantiles que los de 2º curso y, como consecuencia, esto difiere también en sus gustos de intereses.

Por último, con respecto al sexo pensamos que tenía que haber un equilibrio en los grupos entre niños y niñas. Como cada grupo se componía de nueve participantes, incluimos cinco niños y cuatro niñas en cada grupo para que fuesen iguales. El motivo de realizar los grupos mixtos es muy sencillo, consideramos que era mucho más enriquecedor un discurso mixto en el que hubiese diversidad de intereses. Por lo general, los niños suelen mostrar distintas inquietudes y motivaciones que las niñas. De este modo, hemos podido establecer las diferencias y comparaciones posteriores de los resultados obtenidos entre ambos. Desde nuestro punto de vista, con esta mezcla de sexos los niños muestran su opinión de forma más libre y natural, ya que están acostumbrados a convivir todos juntos en su día a día.

Seguidamente, vamos a presentar los dos grupos de discusión que hemos realizado en este trabajo de investigación.

### **7.2.1. Grupo de discusión 1**

Está formado por niños y niñas de 2º de Educación Primaria (7 y 8 años de edad), de clase social media-baja. Todos son autóctonos (españoles) y residentes en la localidad madrileña de Fuenlabrada, situada al sur de Madrid.

Supuso una primera toma de contacto con el tema que queremos abordar y la reacción de los niños y niñas ante el mismo. Esta primera reunión en grupo dio inicio a nuestro trabajo de campo y fue con alumnos de 2º curso de Educación Primaria. Al ser más mayores, pensamos que sería un grupo más adecuado para experimentar. Cuanto más edad tienen los niños, mayor es su capacidad para expresar sus ideas y, por tanto, más enriquecedor será su discurso para nuestra investigación.

Primeramente, observamos un gran interés del grupo en general sobre el tema que estamos tratando. Los participantes tenían mucho empeño por mostrar sus opiniones. Sin embargo, tenemos que destacar el escaso protagonismo especialmente de dos niños y una niña. Estuvieron en un plano secundario, no mostraban ganas de participar en el discurso. Únicamente lo hacían cuando desde la moderación se les preguntaba a ellos directamente. Es posible que esta intervención escasa de los participantes sea por timidez y por falta de atención, algunos de ellos se dispersaban con facilidad. Ante esta falta de participación de algunos niños y niñas, el moderador debe intentar que todos intervengan libremente y evitar un protagonismo excesivo. Es así como realizamos el trabajo con los grupos. No obstante, nos parece interesante tener en cuenta en este aspecto, esta reflexión en lo que respecta a que "los niños y las niñas aún no están preparados para reuniones con grupos grandes en las que todos puedan participar, ya que son más sensibles a los li-

derazgos, a los frenos para la intervención y menos permeables a la disciplina del intercambio del turno de palabra" (Núñez Gómez et al., 2008, p.298). Concretamente a uno de los niños, fue más complicado animarle para que hablase.

Sin embargo, durante la presentación de este grupo, podemos ver una inquietud e interés muy marcados por hablar y opinar sobre el tema a tratar.

- 6H: Que... Que... Digo... *Ladybug*, algunas veces eh... Se perdía con *Adrián* porque no le hace caso. Él se quiere ir a su bola para... Para él hacer la justicia sólo y que él se lleve el premio.
- (Protestan muchos niños diciendo: "¡no, no!")
- 1M: ¡No es así! ¡No es así!
- (...)
- 5H: ¡Yo, yo, yo! ¡Yo lo entiendo! (con muchas ganas de hablar).

**GD. 1:14**

#### **GD. 1: Mixto 2º de Primaria, Fuenlabrada (Madrid)**

En este ejemplo, podemos ver ese gran interés de la mayoría de los participantes por opinar y hablar: "*¡Yo, yo, yo! ¡Yo lo entiendo!*". Además están tan pendientes de la conversación que se corrigen diciendo: "*¡No, no!*", "*¡No es así! ¡No es así!*".

En este grupo, hay siete niños y niñas que asisten a la asignatura de "Valores Sociales y Cívicos" y un niño y una niña que cursan la asignatura de "Religión Católica". Es una variable que debemos tener en cuenta para ver si la asistencia a una materia u otra les afecta en la adquisición de sus valores.

### **7.2.2. Grupo de discusión 2**

Está compuesto por niños y niñas de 1º de Educación Primaria (6 y 7 años de edad), de clase social media-baja. Tres de ellos pertenecen a un nivel socio-económico más bajo. Son autóctonos (españoles) y de origen extranjero (marroquíes). Residen en la localidad madrileña de Fuenlabrada, situada al sur de Madrid. Uno de los niños españoles, reside en el Viso de San Juan (Toledo).

Después de haber realizado el primer grupo de discusión, seleccionamos el segundo grupo con niños y niñas de 1º de Educación Primaria, ya que es el otro curso en el que se centra este trabajo. Con este grupo hemos pretendido analizar una clase social más baja que en el anterior, puesto que tres de estos alumnos tenían problemas económicos. De esta manera, es posible hacer una comparativa de estos niños con los que llevan un nivel de vida más elevado. Posiblemente, el consumo televisivo podría ser mayor en niños y niñas que pertenecen a una clase social más baja, ya que las familias disponen de menos tiempo para atender a sus hijos. No obstante, esto no tiene por qué cumplirse siempre. En realidad, también puede influir la forma de ser de los padres y los límites que pongan a los más pequeños. La participación de alumnos extranjeros es un factor relevante,

ya que es un claro reflejo de la sociedad actual de una comunidad tan cosmopolita como es Madrid. El municipio madrileño de Fuenlabrada también tiene bastante inmigración.

Nuestro objetivo esta vez fue también la inclusión de niños extranjeros, concretamente marroquíes, con el fin de analizar si la cultura podría influir de alguna manera en la adquisición de los valores que hemos tratado en este estudio de campo. Al haber dos niños marroquíes, hemos podido contrastar cómo es la adquisición de esos valores. Los niños son transparentes y dicen las cosas como las piensan en el momento. A diferencia de los adultos que pueden tener un “yo público” (Jourard, 1964, p.10) más desarrollado, los menores cuentan las cosas de manera espontánea. Vamos a mostrar un fragmento de la transcripción de este grupo de discusión 2 donde hemos preguntado a los dos niños con familia marroquí:

- MODERADORA: (...) ¿tienes muchos amigos en la clase?
- 9H: (Hace un gesto con la cabeza para decir sí).
- MODERADORA: ¿Sí? ¿Eres amigo de todos?
- 9H: (Hace un gesto con la cabeza para decir sí).
- MODERADORA: ¿Seguro? ¿Prefieres jugar con unos que con otros o con todos igual?
- (Mientras se escucha a uno de los niños de fondo contando a sus amigos).
- 9H: Con todos.
- MODERADORA: Con todos... ¿Y tú 8H?
- 8H: Con todos.

**GD. 2: 29**

#### **GD. 2: Mixto 1º de Primaria, Fuenlabrada (Madrid)**

Como podemos ver, ellos cuentan de forma espontánea que son amigos de todos. Parece ser que no les afecta su condición de orientación religiosa diferente al resto en el valor de la amistad. Es cierto que la participación de ambos era escasa, les costaba mucho hablar y desde la moderación se les tenía que animar para que lo hicieran. En este fragmento también podemos observar el interés de uno de los niños del grupo por sus amigos, ya que lo escuchamos de fondo contando.

Al igual que en el grupo de discusión 1, hay siete niños y niñas de la asignatura de “Valores Sociales y Cívicos” y un niño y una niña de la asignatura de “Religión”. Además, aquí incluimos un niño con mal comportamiento de forma frecuente, con el fin de conocer a fondo sus valores y límites desde el ámbito familiar. Nos ha llamado la atención este fragmento recogido en la transcripción del grupo:

- MODERADORA: (...) 3H, ¿tú a qué hora te vas a dormir?
- 3H: A las... Doce menos cuarto.

**GD. 2: 9/10**

#### **GD. 2: Mixto 1º de Primaria, Fuenlabrada (Madrid)**



Este niño tiene un nivel de inteligencia bastante alto y, a pesar de estar en 1º de Primaria, conoce muy bien las horas según nos informó su tutora. Como podemos ver, quizá la falta de límites desde el ámbito familiar le influya en su comportamiento negativo:

- MODERADORA: ¿Qué tipo de cosas veis en la televisión? ¿Qué tipo de programas, series...?
- 3H: Series...
- (...)
- 3H: "Lab Rats" y "Equipo de Élite".
- MODERADORA: ¿"Equipo de elite"? Pero es una serie para mayores...
- 3H: Sí, pero yo la veo.

**GD. 2: 3/4**

**GD. 2: Mixto 1º de Primaria, Fuenlabrada (Madrid)**

En este fragmento, es curioso que el niño muestra su preferencia por series de adultos, y podemos observar cómo en casa le permiten ver la televisión sin ningún tipo de límites. El niño afirma espontáneamente que él ve la serie, como algo normal. No se ha planteado en ningún momento que no debería verla porque es para adultos. Posiblemente, esta falta de normas en el hogar se pueda ver reflejada, en muchos casos, en el tipo de comportamiento de los más pequeños.

### **7.3. Puesta en marcha de los grupos de discusión**

La principal finalidad del desarrollo de los grupos de discusión, ha sido conocer y explorar si los contenidos televisivos infantiles que consumen normalmente los niños de 1º y 2º de Educación Primaria, les influyen en la adquisición de ciertos valores (analizados en el anterior capítulo y tomando como referencia dos series infantiles: "Prodigiosa: Las aventuras de Ladybug" y "Peppa Pig").

Para realizar nuestro trabajo de campo, y basándonos en las aportaciones de Vallés (1999, p.288), consideramos conveniente reunir a los niños y niñas que integraban nuestros dos grupos de discusión en entornos donde se mueven en su día a día, es decir, el colegio (concretamente su aula habitual de referencia). Así no se sentirían en un lugar extraño y podríamos aprovechar más su discurso, ya que su aula habitual les permitiría estar más centrados. Por tanto, elegimos las aulas de 1º y 2º de Educación Primaria de un colegio público de Fuenlabrada para realizar el trabajo, el Centro A. Gracias a la colaboración y ayuda del director y de las profesoras de los alumnos, pudimos desarrollar nuestro estudio. La fecha de realización de estos grupos fue el 25 de mayo de 2018.



En ambos grupos, los niños y niñas se mostraron muy participativos conversando sobre nuestro tema a tratar. Al estar en su aula habitual, no notaron ningún cambio de entorno. Colocamos las mesas de forma que pudiesen estar sentados los nueve juntos, lo cual les llamó la atención y preguntaban mucho. También mostraban curiosidad por las personas que formaban parte de la moderación. Sin embargo, enseguida centraron la atención debido al interés que les producía el tema de conversación. Es cierto que notamos un mayor desarrollo de la expresión oral en el primer grupo (2º de Educación Primaria). Al ser niños más mayores, aportaban más riqueza al discurso.

Queremos resaltar la trascendencia del papel del moderador en nuestros dos grupos para el correcto desarrollo de la sesión, y también la importancia de no hacer partícipes a los padres, familiares o personas cercanas a los participantes. La interacción debe ser únicamente entre los menores participantes en la conversación y el moderador. Al trabajar con niños y niñas de entre 6 y 8 años, a veces resulta complicado mantener su atención durante un largo periodo de tiempo.

Tendiendo en cuenta las indicaciones de Ibáñez (1990, p.570), las dos reuniones tuvieron una duración aproximada de 55-60 minutos. Los niños y niñas de nuestros grupos tenían entre 6 y 8 años, por lo que se tuvieron que adaptar algunos criterios clásicos que requiere este instrumento de medición cualitativa a las necesidades del estudio. No debemos olvidar que la forma de trabajar cuando utilizamos esta técnica con personas adultas es distinta a si se aplica con niños. De todos modos, intentamos respetar al máximo las pautas obligadas que marca esta técnica con el fin de obtener unos resultados lo más válidos y verídicos posible. Sin embargo, hemos de señalar que Taylor y Bogdan (1989) especifican diversos criterios a aplicar en investigación cualitativa y afirman que, a pesar de ser un método riguroso y sistemático que ejerce un control de los datos registrados, no nos aporta una fiabilidad total, al pretender la producción de estudios que tengan validez en la vida real.

Siguiendo las indicaciones de Ibáñez (1979, p.275), a la hora de componer nuestros grupos tuvimos en cuenta un cierto equilibrio entre homogeneidad y heterogeneidad. Como ya señalamos anteriormente, nuestros grupos de discusión estaban formados por nueve participantes. Consideramos que más de ese número no era viable, ya que los niños en esta edad se distraen con mucha facilidad y resultaría complicado mantener su atención si los grupos fuesen más numerosos. A la hora de estimularles y motivarles, utilizamos recursos audiovisuales que nos ayudaron a que los niños pudiesen comprender mejor el tema que estamos tratando. También despertaron en gran medida su interés y motivación.

Las dos sesiones de trabajo con los grupos fueron grabadas y transcritas. De esta forma, ese texto ha sido un material de apoyo muy útil y nos ha permitido analizar el discurso y la dinámica de su producción. Las transcripciones aparecen recogidas en el

---

<sup>12</sup> Todos los fragmentos recogidos se corresponden con la transcripción literal de las grabaciones. La numeración responde al número del grupo de discusión (GD), según el orden de realización, y a la página en la que se encuentra ese extracto literal en las transcripciones (Ejemplo: GD. 1:15). Esta numeración que hace referencia a las páginas exactas se encuentra en el archivo "Transcripciones" del CD. También pueden consultarse en el Anexo XI, pero la numeración de las páginas sólo se corresponde en el archivo indicado.

Los audios están a disposición del lector poniéndose en contacto con la autora.

Anexo XI de esta investigación<sup>12</sup>. Hemos seguido los criterios clásicos de transcripción para identificar las intervenciones de los hombres y las mujeres por separado. Como veremos en dichas transcripciones, cada uno de los participantes tiene un número y una letra mayúscula ("H" ó "M"). El número se corresponde con el orden en el que han ido interviniendo por primera vez: el número 1 fue el primer participante que habló, el 2 el segundo, el 3 el tercero... Y la letra se refiere a si es hombre o mujer, la "H" corresponde a los niños y la "M" a las niñas. Además, también especificamos todas las intervenciones de la "moderadora" en el discurso.

El motivo por el cual hemos implementado únicamente dos grupos ha sido para aportar más información a los cuestionarios, con carácter exploratorio y sin afán de poder generalizar los resultados obtenidos. Lo que pretendemos con estos dos grupos es conocer mejor el estudio de la investigación. Los cuestionarios los realizaron niños de 1º y 2º de Primaria, y es por este motivo por el que hemos seleccionado un grupo de discusión de 1º de Primaria y otro de 2º. Estos cursos son los que se incluyen en nuestro objeto de estudio.

Vamos a especificar el desarrollo de las dos reuniones, así como los resultados obtenidos con nuestra actuación. En ambos grupos comenzamos con una pregunta bastante general para que pudiesen mostrar libremente su opinión. Enseguida comprobamos que la cuestión que les planteábamos la respondían sin ninguna dificultad: "*¿Os gusta ver la televisión? ¿Qué tipo de cosas veis?*" Consideramos que esta cuestión ayudaría a los niños a situarse en el contexto que queríamos investigar. Las respuestas fueron inmediatas, enseguida notamos que los menores estaban familiarizados con el tema y mostraban gran interés. Hubo variedad de respuestas, a la gran mayoría les gustaba pero en algún caso no. Una vez que realizamos la pregunta general, el grupo entró en un cierto dinamismo en sus conversaciones. Hablaban sobre el tema de forma espontánea, que es lo que pretendíamos para continuar planteándoles otras cuestiones relacionadas.

La ayuda del material audiovisual nos facilitó mucho la tarea ya que con niños llega un momento que el discurso se termina. Al visualizar las imágenes, ese discurso se generaba espontáneamente con mucha más facilidad. Los fragmentos de las series que visualizaron duran poco más de dos minutos aproximadamente. Mediante ellos pudimos comentar con los niños las escenas que, muchos, ya habían visto incluso en varias ocasiones. A continuación, mostramos un cuadro que refleja las escenas de las dos series que proyectamos a los niños. Hemos incluido una breve explicación de las mismas y el tiempo de duración:

**Tabla 51. Escenas de “Prodigiosa: Las aventuras de Ladybug” y de “Peppa Pig” proyectadas en los grupos de discusión<sup>13</sup>**

1. **“Prodigiosa: Las Aventuras de Ladybug”:** *Chloé* no quiere trabajar en el grupo de *Marinette*, dice que odia aguantarla. *Marinette* dice que las buenas amigas de verdad no se hacen eso. La amiga de *Marinette* le dice que son amigas. (Duración: 2'05 min) (Minuto 2:25 – 4:30)
2. **“Peppa Pig”:** *Peppa* y sus amigos quieren estar con su compañera, quieren ayudarla a integrarse en la clase. (Duración: 0'42 min.) (Minuto 18:58 – 19:40)
3. **“Peppa Pig”:** *Peppa* no quiere jugar con *George* en su guardería, aunque luego se siente orgullosa de su hermano ante la buena acogida de los demás. (Duración: 1' 06 min.) (Minuto 9:48 – 10:54)

Fuente: Elaboración propia.

Una vez detallada esta puesta en marcha de los grupos de discusión, vamos a proceder a analizar los discursos producidos por los niños, lo que constituye la última etapa de estas sesiones en grupo. A través de este análisis, “se ofrecen pistas e intuiciones acerca de cómo es percibido un producto, servicio u oferta” (Krueger, 1991, p.24). Consideramos importante saber en qué momento debemos dejar de desarrollar los grupos de discusión, qué factor nos determina el instante en que hemos conseguido nuestros objetivos con nuestras reuniones grupales. Según Izcara y Andrade (2003), todo grupo de discusión ha de prolongarse hasta que se “agote la temática contemplada por el investigador” (p.35). En ambos grupos conseguimos esa saturación discursiva.

## 7.4. Análisis cualitativo

La investigación cualitativa se caracteriza por la aproximación a la realidad analizada desde el punto de vista de quienes están siendo estudiados, y la función del investigador es interpretar y entender todo aquello que está sucediendo. Es una tarea difícil debido a la complejidad de los fenómenos humanos, y también porque el investigador no puede abstraerse de su propia historia, de su personalidad y de sus creencias. Sin embargo, los datos registrados en forma de notas tomadas durante las transcripciones de los grupos de discusión que hemos realizado, pueden ser procesados mediante un tratamiento cualitativo.

En general, cualquier investigación supone en sus comienzos “una reducción del conjunto de datos en tanto que se selecciona un objeto de estudio, un universo de información y se determinan los temas relevantes para quién investiga” (De Andrés Pizarro, 2000, p.94). La reducción de datos debe ser lo menor posible. Vamos a basarnos en este autor y en su artículo “Análisis de estudios cualitativos” (2000, pp.94-97) para desarrollar este epígrafe de

<sup>13</sup> Los vídeos de estas escenas los hemos adjuntado en el CD.

la Tesis, ya que este análisis nos ha parecido muy enriquecedor para nuestro trabajo, y facilita mucho nuestra labor metodológica a la hora de analizar el discurso.

A continuación describiremos, teniendo en cuenta las aportaciones de este autor, las etapas por las que hemos pasado para tratar la información procedente de nuestros grupos de discusión. Los datos que se obtienen mediante esta técnica son, por lo general, muchos y muy densos. Por ello, según De Andrés Pizarro (2000), para realizar su análisis es necesario que pasen por las siguientes etapas: *segmentación* de la información, *establecimiento de categorías* y *codificación* de los resultados.

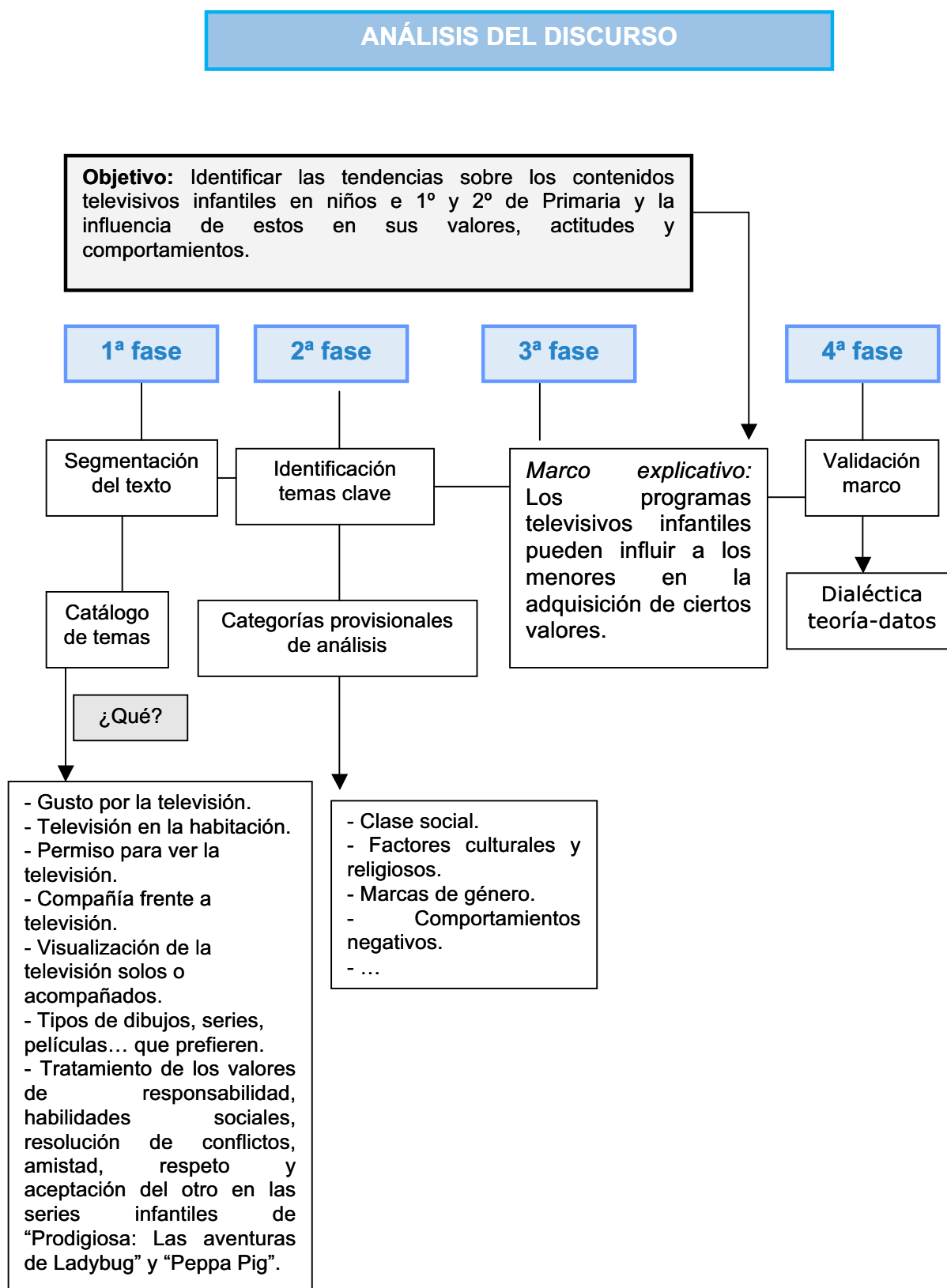
En primer lugar, la *segmentación* es la etapa que tiene como objetivo la clasificación de datos, la identificación de unidades que tengan sentido partiendo del conjunto total de datos recopilados. En nuestro caso, tras realizar los dos grupos de discusión y su respectiva transcripción mediante las grabaciones de estos grupos, continuamos con la segmentación de los discursos teniendo en cuenta los distintos temas que aparecían en los guiones de cada grupo. Teníamos varios bloques temáticos que tratar mediante esta técnica de medición: gusto por la televisión; si los niños y niñas tienen televisión en su habitación; si ven la televisión en la habitación con algún otro dispositivo (tablet, móvil...); veces al día que ven la televisión; importancia de la televisión para los niños y niñas; permiso de sus papás o adultos que vivan con ellos para ver la televisión siempre que quieran; si ven la televisión solos o acompañados de adultos; tipo de dibujos, series, películas... que prefieren; hora a la que se van a dormir; y tratamiento de los valores referentes a *responsabilidad*, *habilidades sociales*, *resolución de conflictos*, *amistad*, *respeto* y *aceptación del otro* en las series infantiles televisivas de "Prodigiosa: Las aventuras de Ladybug" y "Peppa Pig". Estos son los temas que hemos trabajado en estas dos reuniones grupales.

Una vez finalizada esa segmentación, determinamos los temas clave en las transcripciones y *establecimos las categorías*. "Las categorías se refieren a situaciones, contextos, acontecimientos, comportamientos, opiniones, perspectivas sobre un problema. Cada categoría incluye un significado o un tipo de significados y ello permite agrupar y clasificar conceptualmente unidades (fragmentos de texto u observaciones) que hacen referencia a un mismo tema o concepto" (De Andrés Pizarro, 2000, p.95). Para determinar estas categorías leímos las transcripciones a modo general varias veces y, considerando las aportaciones de De Andrés Pizarro (2002), tomamos estos temas como categorías provisionales. Son las siguientes: desigualdad según la clase social ante la visualización de la televisión y los límites impuestos por las familias; factores culturales y religiosos a la hora de adquirir valores; la influencia del género a la hora de identificarse con ciertos personajes de las series; comportamientos negativos derivados de la falta de disciplina en casa al no poner normas para visualizar la televisión, etc.

Por último, la tercera etapa es la *codificación*. A cada categoría le asignamos un código mediante distintos colores con el fin de diferenciar cada fragmento de información. Seguidamente, leímos en profundidad del texto y le asignamos a cada unidad el código de la categoría correspondiente.

A continuación, hemos elaborado un cuadro que refleja de forma gráfica y esquemática las etapas del proceso que hemos seguido para nuestra investigación, mediante grupos de discusión con niños y niñas de 1º y 2º cursos de Educación Primaria:

Tabla 52. Análisis del discurso



Fuente: Elaboración propia tomando de referencia el esquema de De Andrés Pizarro (2000, p.95).

Un aspecto muy importante a tener en cuenta en la metodología cualitativa es, que los datos obtenidos con las técnicas cualitativas no pueden generalizarse al resto de la población. Es decir, los datos aportados mediante técnicas de medición cualitativa en cada investigación son válidos para esos casos concretos estudiados. La información se interpreta dentro de un contexto, por lo que no es posible una generalización de datos (Smith, 1980).

Una vez realizado el análisis, pasamos a la presentación de resultados y en este aspecto hacemos referencia a Guba y Lincoln (1981). Según ellos, son cuatro los criterios que deben tenerse en cuenta para que los resultados puedan considerarse científicos: el valor de verdad, la aplicabilidad, la consistencia y la neutralidad. Más tarde, Lincoln y Guba (1985) determinaron que la evaluación de la calidad científica se evalúa mediante credibilidad, auditabilidad y transferibilidad.

*1. Credibilidad:* Para conseguirla, el investigador realiza observaciones y conversaciones con los participantes del estudio, recoge información que produce hallazgos. Éstos deben ser reconocidos después por los informantes, confirmando qué es lo que ellos sienten y opinan. La credibilidad hace referencia a la veracidad de los resultados de una investigación para las personas que fueron objeto de estudio, y también para los que experimentaron o estuvieron en contacto con el fenómeno investigado. Este criterio de credibilidad se pone de manifiesto, porque los investigadores vuelven a consultar datos con los informantes en el proceso de recogida de información. De esta manera, pueden revisar datos particulares y confirmar la certeza de los hallazgos. Según Castillo y Vásquez (2003), a las personas les gusta participar en la revisión para reafirmar su participación, también porque desean que los hallazgos sean lo más creíbles y precisos. En este aspecto, se pueden corregir los errores de interpretación de los hechos con ejemplos que puedan aclarar las interpretaciones del investigador. En nuestro caso, al ser una investigación con niños, había fragmentos de las grabaciones a los que no encontrábamos sentido. Por ello, tuvimos que volver a preguntar a los menores en varias ocasiones para lograr una mayor precisión en la interpretación de sus discursos.

Para determinar la credibilidad de una investigación educativa es importante recopilar y disponer de algunos elementos:

- Resguardo de las notas de campo que hayan podido surgir de las acciones e interacciones durante la investigación.
- Uso de transcripciones textuales de los grupos de discusión, para verificar los significados e interpretaciones presentadas en los resultados del estudio.
- Tener presentes los posibles efectos de la presencia del investigador sobre la naturaleza de los datos.
- Discusión de los comportamientos y experiencias en relación con la experiencia de los informantes.
- Uso de la triangulación a la hora de recopilar datos para determinar la coherencia entre los resultados.
- Discusión de las interpretaciones con otros investigadores.



- Indagar si los hallazgos se aprecian como significantes y aplicables en el propio contexto del lector.

2. *Confirmabilidad*: La confirmabilidad (Leininger, 1994) o auditabilidad, se refiere a la forma en la cual un investigador puede seguir la pista, o ruta, de lo que hizo otro (Guba y Lincoln, 1981). Para el desarrollo de esta tarea, necesitamos un registro y la documentación completa de las decisiones e ideas relacionadas con el estudio que tuvo ese investigador. Con esta estrategia podemos examinar los datos y llegar a conclusiones iguales o similares, pero para ello han de tenerse perspectivas análogas.

Con el fin de conocer si un trabajo de investigación cualitativa cumple con este criterio, debemos tener en cuenta varios aspectos:

- Describir las características de los informantes y su proceso de selección.
- Utilizar grabadoras o cualquier otro mecanismo de grabación.
- Analizar la transcripción de forma fiel a los grupos de discusión de los informantes.
- Describir los contextos físicos, interpersonales y sociales en el informe.

En los trabajos cualitativos, siempre que se tenga una visión similar del objeto de estudio a la del investigador original, se sigan las mismas reglas para la recopilación y el análisis de los datos, y además el contexto tenga unas características parecidas, lo normal sería que otros investigadores llegaran a descripciones o explicaciones similares del fenómeno bajo estudio.

3. *Transferibilidad o aplicabilidad*: Este criterio permite ampliar los resultados del estudio a otras poblaciones. Guba y Lincoln (1981) indican que se trata de examinar qué tanto se ajustan los resultados a otro contexto. No debemos olvidar que cuando se utilizan técnicas de medición cualitativa en investigación, son los lectores del informe quienes deciden si se pueden transferir los hallazgos a otro contexto distinto. Para ello, es necesario hacer una descripción del lugar en profundidad, y también detallar las características de las personas donde fue estudiado el fenómeno. Por tanto, el grado de transferibilidad depende de manera directa de la similitud entre los contextos donde se realiza un estudio.

Según Castillo y Vásquez (2003), reproducir el fenómeno social es difícil porque pueden variar las condiciones bajo las cuales se recolectaron los datos, y resulta inverosímil controlar las variables que pueden afectar a los hallazgos. Sin embargo, hay modos de repensar la reproductividad para extrapolar su significado. Según estas autoras, el uso de indicadores de evaluación debe estar acompañado por criterios que permitan asegurar la calidad de las investigaciones cualitativas.

Teniendo en cuenta las aportaciones de Martínez (2004), cada representación del conocimiento tiene sus propios intereses, usos y criterios. Por tanto, debe ser justificada en sus propios términos.

### 7.4.1. Variables

#### 7.4.1.1. La etapa de 1º y 2º de Educación Primaria (de 6 a 8 años)

Si nos preguntamos el motivo de seleccionar niños de 1º y 2º de Primaria en nuestro estudio, la respuesta es muy sencilla. En primer lugar, los niños son distintos a los adultos. Éstos últimos tienen muchas más variables que les pueden influir: poder adquisitivo, nivel de estudios, profesión... En cambio, los niños no tienen ninguna de estas variables que puedan condicionarles, la única que puede ser más evidente es la edad. El resto únicamente podrían afectarles más a sus familias, padres o tutores. Pero la edad sí que es un aspecto a tener en cuenta con niños y les puede afectar en sus razonamientos, en la expresión de sus opiniones, en la calidad de sus respuestas, etc. Además, la inocencia que caracteriza a niños de estas edades, nos da la certeza de que van a ser sinceros y transparentes en su discurso. Nuestro estudio pretende descubrir si los contenidos televisivos infantiles influyen a los menores en la adquisición de ciertos valores. Por tanto, hemos considerado esta edad como una variable muy interesante por la transparencia que tienen en sus opiniones, y también porque están en una etapa de pleno auge y desarrollo de adquisición de valores y conocimientos. En estas edades siguen las pautas de los adultos, para ellos son modelos a seguir y obedecen fácilmente. Por tanto, están en plena etapa de aprendizaje.

Hodge y Tripp (1996) realizaron estudios acerca de la relación entre los programas de televisión y el público infantil. Sus conclusiones fueron que los niños poseen una capacidad enorme de comprender lo que ven desde edades muy tempranas. Los menores tienen todos los recursos que necesitan para comprender las fórmulas narrativas de los capítulos de una serie, a las que ellos denominan capacidad para percibir el *mito*. Sin embargo, desde nuestro punto de vista, la comprensión será mayor y más desarrollada en un niño de 8 años que en un niño de 6. Por eso, uno de los grupos fue de 1º de Primaria y el otro lo formaron niños y niñas de 2º de Primaria. De esta manera, el desarrollo en cuanto a comprensión fue similar atendiendo a su edad.

En nuestro caso, el grupo de alumnos de 2º de Primaria mostraba una mayor capacidad para expresar sus opiniones y también mayor nivel en sus razonamientos, tenían más autonomía en este sentido. Pensamos que, evidentemente, la comprensión es mayor en niños de 8 años, por lo general, ya que son más mayores y su desarrollo cognitivo es también mayor. Bien es cierto que todo depende del desarrollo de la inteligencia de cada niño y su forma de ser a la hora de mostrar sus opiniones. Concretamente en el grupo de discusión 2, una niña de 1º de Primaria, aunque tenía muy desarrollada su capacidad de comprensión, se mostraba cohibida y tímida a la hora de participar en el discurso. Por este motivo, no pudimos sacar todo el partido de ella.

#### 7.4.1.2. Género de los menores

En este estudio, hemos considerado oportuno que ambos grupos de discusión fueran mixtos, ya que esta mezcla aporta una mayor riqueza y naturalidad al discurso. Los menores están acostumbrados a relacionarse todos juntos en el día a día (niños y niñas). Si los separásemos les podría resultar extraño. Se trata de que podamos buscar la mayor normalidad para los menores y que se sientan a gusto en las reuniones grupales.



Nos ha llamado la atención que en los dos grupos tenían una barrera bastante clara entre niños y niñas en cuanto a juego e intereses. Veamos el siguiente fragmento:

- 4H: Eh... Es que yo... Eh... No juego con... algunas chicas porque a veces...
- 1M: ¡Con ninguna chica juegas de momento...!
- 4H: Algunas veces con 3M porque si no no habría dicho que con todos...
- 3M: Sí, al fútbol.
- 4H: Y también es que... porque a los juegos que...
- 3M: ¡Y 1M jugó una vez al fútbol!
- 1M: Sí.
- 4H: A los juegos que juegan pues... para mí son muy aburridos... (se sonríe).
- (...)
- 4H: Porque son muy de chicas.

**GD. 1: 25/26**

**GD. 1: Mixto 2º de Primaria, Fuenlabrada (Madrid)**

- 2M: Porque yo con los chicos no suelo jugar porq...
- (...)
- 2M: Porque se van a las pistas de arriba de fútbol y empiezan a jugar al fútbol, y yo... no...

**GD. 1: 46/47**

**GD. 1: Mixto 2º de Primaria, Fuenlabrada (Madrid)**

En estos fragmentos podemos comprobar que los niños y niñas son distintos en sus maneras de jugar, intereses, inquietudes, aficiones... Todo esto provoca que tengan una diferente forma de aprender y de aportar opiniones en función de sus intereses. Por ello, ante grupos de discusión mixtos como los realizados, hemos tenido que contar con la diferencia para ir conjugando diversos modos de desarrollar las preguntas, con el fin de estimular a unos y a otras. Vemos cómo un niño afirma que los juegos de niñas son muy aburridos. Además señalan claramente que no suelen jugar juntos:

- 2M: (...) A los chicos no suelo jugar con ellos... (sonriendo).
- 4H: Y yo con las chicas tampoco...

**GD. 1: 25**

**GD. 1: Mixto 2º de Primaria, Fuenlabrada (Madrid)**

También han afirmado que los chicos juegan menos con las chicas. Nos ha llamado la atención el comentario de un niño que parece convencido de que los niños y las niñas son distintos, y para él no pueden jugar juntos:

- 7H: Eh... Todos son mis amigos aunque juego menos con las chicas (...).
- (...)
- 4H: Chica y chico no... (sonriendo).

**GD. 1: 26**

**GD. 1: Mixto 2º de Primaria, Fuenlabrada (Madrid)**

A esta selección de comentarios podríamos añadir muchos otros, que demuestran las diferencias en los intereses y juegos a los que suelen jugar más los niños y las niñas. Hemos observado que el fútbol suele ser un juego que prefieren más los niños que las niñas. Sin embargo, hay niñas que también juegan y reconocen que los niños y las niñas pueden jugar a cualquier tipo de juego:

- MODERADORA: Vale y... Una cosa, ¿las chicas no juegan al fútbol? ¿Ninguna chica?
- 5H: Sí.
- 1M: Si, sí, sí (con voz alta).
- 3M: 1M y 3M sí.
- (...)
- 4H: Casi nunca quieren jugar.
- (...)
- 1M: Esto es lo que me dijo un amigo mío, que las cosas... Que no hay que decir que unas cosas son de chicos y otras son de chicas. Son todas de chicas y de chicos, no puedes echar a una porque sea una chica, ni a otro porque sea un chico...

**GD. 1: 27/28**

**GD. 1: Mixto 2º de Primaria, Fuenlabrada (Madrid)**

A continuación, detallamos un fragmento del grupo de discusión 2, donde los niños de 1º de Primaria también muestran unos intereses muy distintos a los de las niñas:

- MODERADORA: 3H, estamos diciendo... ¿solamente jugáis al fútbol en el patio? ¿O jugáis a más cosas?
- 4H: Y a Superhéroes... A Superhéroes y... Y al... Y al fútbol.
- MODERADORA: ¿Y juegan las niñas con vosotros o no?
- 3H: Las niñas no quieren...
- 1H: No.
- 4H: No.
- 1H: No, nunca.

- 3H: Las niñas nunca quieren...
- 4H: Porque siempre no paran de hablar, no paran de hablar y no nos gusta hablar con sus tonterías.

**GD. 2: 33/34**

**GD. 2: Mixto 1º de Primaria, Fuenlabrada (Madrid)**

Resulta curiosa, la seguridad y rapidez con la que los niños responden a nuestra pregunta. Dicen que las niñas no quieren jugar con ellos. Por lo que podemos ver, hablan de temas que a los niños no les interesan. Están totalmente convencidos de que las niñas no quieren jugar a sus juegos, y hay un cierto consenso en que las niñas y los niños no juegan a los mismos juegos. Hemos querido insistir para conocer qué es lo que los niños entienden por “tonterías”:

- MODERADORA: Pero, ¿por qué pensáis que lo que hablan son tonterías? ¿De qué hablan?
- 4H: Porque yo lo escucho muchas veces...
- MODERADORA: ¿Qué les escuchas?
- 4H: Pues... Pues tonterías que una niña le ha pegado y todo eso... Que va ir al parque...
- 1H: Y yo... Y a nosotros un día por... Y a nosotros un día por su culpa, algunas niñas... Estábamos echando un partido Primero contra Segundo... Y, y algunas chicas estaban... Estaban hablando y nos estaban desconcentrando y por su culpa habíamos perdido...

**GD. 2: 34**

**GD. 2: Mixto 1º de Primaria, Fuenlabrada (Madrid)**

Este último fragmento extraído del grupo de discusión 2, refleja también un rechazo mutuo claro entre niños y niñas. Les parecen “tonterías” hablar de ir al parque, de que alguien les ha pegado... Es tal la diferencia de intereses que hasta piensan que no les dejan centrarse en los juegos y pierden por ese motivo. Les hacen culpables de sus derrotas en los juegos.

- 1H: Yo... Yo no ayudo a los nuevos porque los que vienen, casi todos son chicas, y las chicas, intento hacerme amigo de ellas... y aunque eso... no lo consigo y necesitamos en nuestro grupo a más personas...
- 4H: Dice (*nombre de niño*) que las... que las niñas dan problemas...
- MODERADORA: ¿Por qué?
- 4H: No sé, es lo que ha dicho...
- 1H: No dan problemas...
- MODERADORA: ¿Pensáis que eso es cierto? ¿Pensáis que es así?
- No (Muchos).
- 3H: Yo no...
- 6M: ¿(*Nombre de la profesora/tutora*) da problemas?
- MODERADORA: Hay chicos que dan problemas también...

- 3H: Es verdad...
- 2M: Bueno...
- 1H: Nosotros no...

**GD. 2: 51**

**GD. 2: Mixto 1º de Primaria, Fuenlabrada (Madrid)**

Tal es el rechazo existente entre los niños y niñas de este grupo que, a pesar de ser tan pequeños, algunos niños afirman que las niñas dan problemas. Es cierto que hay otros muchos que opinan lo contrario y cuando ha dicho una niña si la profesora da problemas, otro menor enseguida ha reaccionado diciendo que hay niños que también pueden darlos.

Los niños en ambos grupos mostraban un interés exagerado por jugar al fútbol, al contrario que las niñas. A los niños les gusta competir, se pasan el tiempo compitiendo. En el fragmento de arriba podemos observar la importancia que tiene para ellos el ganar en el fútbol, por ejemplo. El deseo de ganar les motiva e incentiva. Los niños quieren y buscan la competencia. En cambio, las niñas buscan más una sensibilidad emocional y afecto. Veamos este fragmento extraído del grupo de discusión 1:

- MODERADORA: Por ejemplo, ¿qué es lo que hacéis con los amigos para ciudarles?
- 3M: Jugar con 1M, eh... ayudarle cuando se hace una herida, porque cuando se hace una herida le acompaño o...
- 1M: No, le avisas a un profe y...
- 3M: Ya, y... voy yo también.
- 1M: Sí y lo mismo yo hago un día que (*nombre de niña*) se cayó en Gimnasia y se hizo aquí... una herida que le sangraba, llamé al profe (*nombre del profesor de Eucación Física*) para que la curase.

**GD. 1: 33**

**GD. 1: Mixto 2º de Primaria, Fuenlabrada (Madrid)**

Las niñas muestran aquí su sensibilidad y ayuda hacia los demás cuando lo necesitan. Podemos ver lo que se dice de las niñas, suelen estar más unidas al terreno de lo emocional y lo sentimental. Por el contrario, los niños son más propensos a lo racional, muestran menos sensibilidad (Macionis y Plummer, 1999, p.353). En muchas pruebas de empatía, sensibilidad emocional, inclinación a cuidar y afecto, niñas y mujeres obtienen mayor puntuación que niños y hombres. El origen biológico de la empatía está estrechamente relacionado con una hormona típicamente femenina: la oxitocina, que está vinculada a su vez de forma íntima al comportamiento maternal, y que impulsa a la mujer a relacionarse con los demás.

Un dato a tener en cuenta en este epígrafe, y que consideramos relevante, es que tanto los niños como las niñas no se identifican con personajes que tengan sexo opuesto al suyo. Es algo que lo tienen muy asimilado, como si pensaran que es imposible poder

ser un personaje de sexo contrario. En el siguiente fragmento, donde les preguntábamos qué personaje de la serie les gustaría ser, lo vemos claramente reflejado:

- MODERADORA: ¿Y *Marinette* no os gustaría ser a los chicos?
- No (Todos con tono alto de voz).
- 1H: ¡No podemos...!
- MODERADORA: ¿Por qué?
- 1H: Porque somos chicos...
- 3H: No chicas...
- MODERADORA: Bueno pero, si pudierais ser, ¿os gustaría ser *Marinette*?
- 1H: No.
- No (Casi todos).
- 8H: Ni de broma.

#### GD. 2: 38

#### GD. 2: Mixto 1º de Primaria, Fuenlabrada (Madrid)

Como decíamos, en este fragmento del grupo de discusión 2, los niños de 1º de Primaria dan por hecho que ellos no pueden ser un personaje que sea chica, ya que ellos son chicos. Parece como si les pareciese imposible pensar que pueden ser una chica. Veamos lo que opinan las niñas:

- MODERADORA: ¿Y a las niñas, ser *Adrián*?
- 6M: A mí me gusta...
- MODERADORA: A ti te gusta *Adrián*, pero para casarte con él decías...
- 6M Sí (Riéndose).
- MODERADORA: Pero, ¿para ser como él?
- 6M: No.
- MODERADORA: ¿Con qué personaje os quedaríais entonces las chicas? Que no habéis dicho nada...
- 6M: Eh... Yo con *Adrián*.
- 2M: *Marinette*.
- 5M: *Marinette*.
- 2M: *Marinette*.

#### GD. 2: 39

#### GD. 2: Mixto 1º de Primaria, Fuenlabrada (Madrid)

Una niña ha mostrado su cara sensible diciendo que le gustaría ser *Adrián* porque le gusta para casarse con él, pero tampoco muestra su interés de ser como él. Como vemos, la mayoría de las niñas se identifican también con un personaje femenino.

Igualmente, en el grupo de discusión 1, pasa algo parecido. Veamos el siguiente fragmento:

- MODERADORA: Y, si pudieseis escoger un personaje de la serie que os pudieseis identificar con él, ser como ese personaje, ¿cuál sería?
- 2M: *Ladybug*.
- 1M: *Ladybug*
- 4H: Vale, pero los chicos tendrían que ser *Cat Noir*...
- 5H: Yo *Cat Noir*.
- (...)
- 4H: *Lepidóptero*.
- 1M: ¡Noo!
- 3M: ¡Noo!
- (...)
- 5H: Yo, yo... yo *Cat Noir*.
- 6H: *Cat Noir*.

GD. 1: 17

#### GD. 1: Mixto 2º de Primaria, Fuenlabrada (Madrid)

Todos los niños quieren ser *Cat Noir* o *Lepidóptero* (personajes masculinos) y las niñas *Ladybug* (personaje femenino). Vemos cómo un niño plantea que los niños tienen que ser *Cat Noir* porque, justamente antes, dos niñas habían elegido a la heroína *Ladybug*, y el niño ha asumido que los niños deberían elegir entonces al superhéroe *Cat Noir*. Parece como si tuvieran asimilado que los niños deben ser un personaje masculino y las niñas uno femenino.

Una vez desarrolladas las diferencias de género que hemos visto presentes en estos dos grupos, pasamos al siguiente epígrafe para analizar la afición y el interés por la televisión.

#### 7.4.2. Afición e interés por la televisión

Al iniciar el desarrollo de nuestros grupos de discusión, realizamos una pregunta sencilla, bastante atractiva y de gran interés para los más pequeños. Consideramos que podía darnos pistas en cuanto al grado de conocimiento del medio televisivo por parte de los niños y niñas. Desde nuestro punto de vista, si les gustaba ver mucho la tele era muy probable que conociesen las dos series televisivas que vamos a trabajar en este estudio. Son ambas las que tienen mayor número de telespectadores según la medidora de audiencia *Kantar Media*. A continuación, mostramos un fragmento de la transcripción donde los niños de 2º de Primaria comentan sus gustos hacia la televisión:

- MODERADORA: (...) ¿Os gusta ver la televisión? ¿Qué me contáis?
- ¿Os gusta ver la tele?
- (Casi todos): Sí (entusiasmados).
- 9M: ¡Sí, me encanta! (dando un bote en la silla)
- (...)

- 3M: A mí no mucho...  
(...)
- MODERADORA: 3M no mucho... ¿Y al resto?
- Sí (El resto de niños).

#### GD. 1: 4

#### GD. 1: Mixto 2º de Primaria, Fuenlabrada (Madrid)

En este fragmento de la transcripción del grupo de discusión 1, la mayoría de los participantes asegura y muestra su gusto por la televisión. Únicamente, a una niña no le gustaba demasiado. Pero el resto se mostraban muy entusiasmados y motivados al hablar sobre el tema.

Es cierto que, a lo largo de estos últimos años, el consumo televisivo infantil ha crecido notablemente en los hogares. Esto es debido a la gran variedad de aparatos que los niños disponen en el entorno doméstico: televisión, tablet, móvil... Además, los niños muestran mucho interés hacia el mundo televisivo. Su poder subjetivo real (Sevillano García 2002, p.731) emerge en gran parte de su enraizamiento en la vida individual, personal y colectiva.

Mediante estas respuestas que nos proporcionaban los participantes, enseguida supimos si nos iban a poder responder al resto de preguntas relacionadas con la temática. El hecho de seleccionar las series de “Prodigiosa: Las Aventuras de Ladybug” y “Peppa Pig” no fue al azar, sino que supuso una elección muy estudiada. En primer lugar, tuvimos en cuenta los datos de *Kantar Media*, los cuales reflejaban estas dos series como las de mayor número de audiencia. No obstante, también investigamos si esto era cierto preguntando a una clase de alumnos de 1º y otra con alumnos de 2º de Primaria. Ellos nos confirmaron que los datos eran ciertos. Por tanto, cuando vimos ese interés hacia la televisión en los grupos, enseguida nos dimos cuenta de que los participantes iban a saber responder con facilidad a las preguntas que teníamos en el guión.

#### 7.4.3. Serie preferida o tipos de series

Después de analizar el discurso global de ambos grupos, nos ha llamado especialmente la atención que una mayoría de los participantes aseguran que ven series de adultos. Pero lo más preocupante es que lo cuentan como si fuera algo normal, como si no fueran conscientes de que ellos no pueden verlas. Nos ha dado la sensación que ven por costumbre ese tipo de series y que nadie les pone normas en casa a la hora de ver la televisión. Veamos una tabla con algunos comentarios literales de niños participantes en nuestros grupos:

**Tabla 53. Comentarios de los menores sobre sus series favoritas**

"Yo sólo veo series de mayores, de doce años o así, 'School of Rock',  
'Henry Danger', 'Los Thundermans'... Y ya está"

**(Niño de 2º de Educación Primaria)**

"Yo veo para más de dieciocho una serie: 'The rain'"

**(Niño de 2º de Educación Primaria)**

"Yo veo 'Peppa Pig', 'Ladybug' y también veo una serie de muy  
mayores que se llama 'La casa se avecina'"

**(Niña de 2º de Educación Primaria)**

"Lo que más veo en la tele es 'Anatomía de grey'.  
Es para más de dieciocho años"

**(Niña de 2º de Educación Primaria)**

"Doraemon"

**(Niño de 1º de Educación Primaria)**

" 'Lab Rats' y 'Cuerpo de élite' "

**(Niño de 1º de Educación Primaria)**

*Fuente: Elaboración propia.*

Aunque ya hemos hecho referencia anteriormente a las palabras de Perlado Ekman (2003), consideramos interesante recordarlas en este epígrafe:

Para los niños con edades comprendidas entre los 6, 7 y 8 años, la televisión constituye una parte importante de sus actividades diarias. Los niños, continuamente están recibiendo mensajes, no sólo destinados a ellos, sino que también muestran gran interés por la programación destinada al telespectador adulto y por la publicidad en general, ya sea destinada a ellos o a los adultos (Perlado Ekman, 2003, p.54).

En estos dos grupos de discusión que estamos analizando, parece ser que los adultos que viven con la mayor parte de estos niños no les ponen horario para ver la televisión, ni tampoco controlan el tipo de series o programas que ven.

#### **7.4.4. Televisión en la habitación**

Comenzamos con una obviedad, que respalda la posición de la *Academia Americana de Pediatría (AAP)* relativa a la ausencia de televisión en la habitación de los niños. Se trata de un estudio del año 2015, y muestra que aquellos niños diagnosticados como TDAH que tienen televisión en su habitación, ven más la televisión que aquellos que no disponen de ella. Concretamente, alrededor de 25 minutos diarios más, y tienen un 32% más de probabilidad de ver la televisión durante más de dos horas diarias. Antes de comenzar con el análisis, nos ha resultado interesante tener en cuenta este estudio.



En nuestro caso concreto, en el grupo de discusión 1, únicamente dos de los nueve niños y niñas tenían televisión en su dormitorio. En cambio, en el grupo de discusión 2 observamos un aumento considerable, cinco de los nueve niños tenían televisión en su habitación. Sin embargo, tenemos tantos dispositivos portátiles y móviles que nos dan acceso a la televisión, que muchos niños los llevan a su habitación para visualizarla. Veamos la siguiente tabla que incluye algunos comentarios de los menores:

**Tabla 54. Comentarios de los menores  
sobre la visualización de la televisión en su habitación**

“Yo porque mi madre me deja con el móvil”  
**(Niña de 2º de Educación Primaria)**

“Yo con la tablet”  
**(Niño de 1º de Educación Primaria)**

“Yo porque le cojo el ordenador a mi padre”  
**(Niña de 2º de Educación Primaria)**

*Fuente:* Elaboración propia.

Hoy en día, estamos rodeados de tecnología. Tanto es así, que a muchos de nosotros nos supondría un gran esfuerzo adaptarnos a vivir sin algunas de las cosas que hace pocos años no existían.

Como vemos en las frases seleccionadas de los niños y niñas de ambos grupos, los menores tienen mucha facilidad para ver la televisión en su habitación por la variedad de dispositivos que poseen y que les da acceso a ella. Además, hoy en día, los más pequeños nacen inmersos en la tecnología y sus avances, por lo que manejan todos los aparatos con mucha facilidad.

#### **7.4.5. Frecuencia con la que ven la televisión**

Los niños españoles dedican al año más horas a ver la televisión que a ir a clase: cada uno de ellos ve, a lo largo del año, un total de 937 horas, esto es, 37 más que las que pasa en el colegio (Díaz, 1999, p. 218).

Con esta reflexión hemos querido comenzar este epígrafe, y la consideramos un buen punto de partida para situarnos en el contexto. Podríamos decir que existe una tendencia general y un gusto especial hacia la visualización de la televisión por parte de los más pequeños. Suelen manifestar este hecho en sus opiniones. Veamos el siguiente fragmento cuando les preguntamos por el número de veces diarias que ven la televisión:

- 1M: Una.
- MODERADORA: Una, 1M una. ¿7H?
- 7H: Siete.
- MODERADORA: Siete.
- 1M: ¡Ala! (Sorprendida).
- 6H: Tres.
- MODERADORA: Tres.
- 5H: Cuatro.
- MODERADORA: Cuatro.
- 2M: Yo dos.
- MODERADORA: Dos.
- 8H: Yo tres.
- 3M: Una.
- MODERADORA: Una.
- 9M: Dos.
- MODERADORA: Dos
- 9M: Bueno, veo una porque me pasan a las...
- 5H. Yo por la mañana y por la tarde.
- 4H: ¡Diez! (Sobresaltado).

**GD. 1: 8/9**

**GD. 1: Mixto 2º de Primaria, Fuenlabrada (Madrid)**

Como vemos, este grupo ve la televisión un número de veces considerable al día. Hay un niño que afirma que diez, seguramente quiera expresar que visualiza la televisión muy a menudo. Nos parece oportuno reflejar en este aspecto los datos recogidos por Abelman y Atkin (2000): los menores emplean más tiempo viendo la televisión que en cualquier otra actividad estando despiertos. Los niños y adolescentes (entre 2 y 17 años) ven de media 19 horas y 40 minutos de televisión cada semana. De media, una persona de 70 años habrá empleado el equivalente a entre 7 y 10 años completos viendo la televisión. En nuestros grupos parece que se cumple este estudio. Hemos podido comprobar que los niños de ambos grupos muestran mucho interés y motivación al hablar de este medio. Se sienten fascinados por ver la televisión.

Otro ejemplo es el que plasmamos a continuación. En este caso, los testimonios son recogidos del grupo de discusión 2, compuesto por niños y niñas de entre 6 y 7 años:

- 2M: Yo... Yo solo una... A veces...
- MODERADORA: 2M una...
- 4H: Yo muchas veces.
- MODERADORA: 4H muchas veces.
- 3H: Ocho o nueve.
- MODERADORA: Ocho o nueve, 3H.
- 1H: Yo como tres, porque tengo la tele en mi habitación...
- (...)
- 8H: Una.

- MODERADORA: ¿Y 9H?
- 9H: También una.
- MODERADORA: Una... ¿Y 7M?
- 7M: Ocho veces.

GD. 2: 7

## GD. 2: Mixto 1º de Primaria, Fuenlabrada (Madrid)

En este segundo grupo hay variedad de opiniones también. Pero lo que observamos claramente es que todos los niños ven la televisión al menos una vez al día. Resulta curioso ya que, en general, en ambos grupos coincide que los niños ven más veces la televisión que las niñas. Las niñas afirman que la ven una o dos veces al día. En cambio los niños ocho, nueve y hasta diez veces cada día.

Queremos recordar en este epígrafe que, la *Asociación de Usuarios de la Comunicación (AUC)* publicó un informe en octubre de 2018, con datos de audiencia de *Kantar Media* del primer semestre de ese año. Según dicho informe, “el consumo televisivo diario por parte de los menores alcanza sus mayores cotas de audiencia en el 'prime time' --la franja que va de las 22.00 a las 00.00 horas--, fuera de la franja legal de protección del menor” (*Europapress.es*, 2018).

Por otra parte, un artículo del diario *El Mundo* del año 2016, reflejaba que los niños y niñas de entre cuatro y siete años son los menores de edad que más tiempo pasan frente al televisor, una media de 144 minutos por persona y día (*Elmundo.es*, 2016). Estos datos y las respuestas de los niños de nuestros grupos, nos hacen pensar que los niños ven la televisión demasiado tiempo cada día.

### 7.4.6. Importancia de la televisión

Continuamos nuestro análisis con la búsqueda de la trascendencia del medio televisivo para los menores. Queremos conocer la importancia que le dan ellos a este medio puesto que, en la sociedad en general, desempeña un papel importante en muchos hogares. En octubre de 2018, la *Asociación de Usuarios de la Comunicación (AUC)* publicó un informe que refleja que el consumo televisivo se sitúa en 145 minutos por persona y día en los menores de entre 4 y 13 años; 290 minutos entre los 45 y 65 años; y 362 minutos en los mayores de 65 años (*Elmundo.es*, 2018). Hemos examinado datos publicados como estos, que confirman la gran cantidad de tiempo que invierten también los adultos delante de la pantalla. Este hecho nos hace pensar, que si en los hogares las personas adultas dedican mucho tiempo a ver la televisión, será fácil que inculquen esas costumbres a los niños que habitan con ellos.

Además, consideramos importante tener en cuenta esta interesante reflexión: “los niños aprenden la realidad televisiva de distinta manera que los adultos ya que están muy influenciados por su estado de evolución cognitiva” (Bartolomé Crespo, 1998, p.5). Seguramente conciben la funcionalidad e importancia de la televisión de un modo muy distinto a los adultos, ya que se encuentran en pleno desarrollo cognitivo. Ellos no tienen la

madurez y formación cognitiva plena de una persona adulta. Es por ello, por lo que continuamos el discurso preguntando a los niños de ambos grupos por la importancia que dan a este medio. A continuación, mostramos un fragmento con las opiniones de los niños que formaban parte del grupo de discusión 2:

- MODERADORA: Vale. ¿Pensáis que es importante ver la televisión?  
¿Quién piensa que es importante ver la televisión? 4H, ¿sí o no?
- 4H: Porque hay noticias.
- (...)
- 1H: Porque... Aprendemos.

**GD. 2: 10**

**GD. 2: Mixto 1º de Primaria, Fuenlabrada (Madrid)**

Algunos niños señalan la importancia de la televisión a la hora de aprender cosas nuevas o mantenernos informados de la actualidad. Sin embargo, también ha habido niños que consideran que ver la televisión no es importante:

- MODERADORA: ¿Quién piensa que no es importante ver la tele? A ver...
- (...)
- 6M: Porque si ves mucho rato la televisión te puedes quedar ciego.
- 2M: ¡Sí! Y tienes que llevar gafas y te molestan.
- MODERADORA: Vale. ¿Y 2M?
- 1H: Yo tengo gafas.
- 2M: Igual, igual que 6M.
- MODERADORA: Igual que 6M... Y, ¿8H?
- 8H: Igual que 6M.
- (...)
- 9H: Lo mismo.

**GD. 2: 10/11**

**GD. 2: Mixto 1º de Primaria, Fuenlabrada (Madrid)**

Las opiniones al respecto han sido muy diversas. Hay niños que la consideran como algo positivo y otros que no. Un niño opina que nos da la posibilidad de aprender y otro de informarnos de las noticias. Sin embargo, varios niños y niñas creen que si vemos mucho tiempo la televisión nos puede perjudicar la vista. Vemos, en cierta medida, esa "ignorancia" característica de estas edades. No son conscientes de los efectos negativos de este medio, en cuanto a los posibles contenidos nocivos que se emiten y que pueden ser perjudiciales para ellos. Además, observamos cómo algunos de los participantes se limitan a contestar: "lo mismo". Estas respuestas se deben a dos motivos: timidez por

parte de algunos y comodidad en las respuestas, diciendo lo mismo que el compañero no tienen que discurrir más.

Estos aspectos son los que hemos podido analizar en nuestros grupos, pero tampoco hemos llegado a una conclusión clara en cuanto a la importancia que le dan a este medio. A pesar de que visualizan mucho tiempo la televisión, hay niños que no la consideran demasiado importante pero otros sí.

#### 7.4.7. Permiso para ver la televisión

Un niño de 1º de Primaria, cuando le preguntamos si sus papás les dejan ver la televisión por la noche, nos respondió esto:

*"Sí, yo me quedo hasta las doce con la tele..."*  
(Niño de 1º de Educación Primaria)

Por este motivo, otro de los aspectos sobre el cual nos gustaría incidir brevemente, es el tema de la permisibilidad de los padres o adultos que viven con los niños a la hora de dejarles ver este medio. En este sentido, es interesante hacer referencia a las aportaciones de Perlado Ekman:

En efecto, son muchos los niños que, tras regresar de la escuela al hogar, lo primero que hacen es encender el televisor y permanecer un buen número de horas junto a él, debido a que, son muchos los padres que permiten a los hijos permanecer ante el televisor hasta altas horas de la noche o viendo programas absolutamente desaconsejables para un niño de corta edad (Perlado Ekman, 2003, p.25).

Ante la pregunta de si sus papás les ponen límites en la hora para ver la televisión, el grupo de discusión 2 nos ha aportado los siguientes comentarios:

- 1H: A mí sí.
- 4H: A mí sí.
- (...)
- 2M: A mí antes de cenar... A mí antes de cenar...
- MODERADORA: ¿A todos?
- (Hablan todos a la vez, muchos dicen que les dejan verla).
- MODERADORA: Pero, ¿os dejan verla hasta muy tarde, muy tarde?
- 2M: No, no.
- 4H No, a mí los fines de semana.
- MODERADORA: Los fines de semana a 4H, sí.
- (empiezan a debatir hablando todos a la vez).
- 3H: A mí hasta las doce, a mí hasta las doce eh...
- (...)
- 3H: Los días que al día siguiente no hay cole, me dejan.

- MODERADORA: Te dejan todo lo que tú quieras...
- 4H: Como yo.
- MODERADORA: ¿Y a 7M?
- 7M: A mí todos los días.
- MODERADORA: ¿Todos los días te dejan lo que tú quieras?
- 7M: Sí.

**GD. 2: 8/9**

**GD. 2: Mixto 1º de Primaria, Fuenlabrada (Madrid)**

Se aprecia un cierto consenso por parte de la mayoría de los niños en que, al menos los fines de semana o cuando al día siguiente no hay colegio, sus papás les dejan ver la televisión hasta horas no apropiadas para niños.

- 1H: Sí, yo me quedo hasta las doce con la tele...
- 7M: Y yo también.
- 3H: Yo igual...
- (...)
- 1H: Yo también a las nueve y media.
- MODERADORA: Ósea que, ¿más tarde de esa hora no veis la tele?
- 4H: Solo los fines de semana.

**GD. 2: 9/10**

**GD. 2: Mixto 1º de Primaria, Fuenlabrada (Madrid)**

Hemos podido observar que la limitación y el horario para irse a dormir no es muy estricto entre los participantes de este grupo de 1º de Primaria. Es cierto que una niña afirma que no le dejan siempre que quiera. Otra señala que todos los días de la semana le dejan hasta que ella quiera. Y varios niños dicen que los días que no tienen que ir al colegio, les dejan quedarse hasta que ellos quieran. Con lo cual, en este grupo llegamos a la conclusión de que hay muchos niños que ven la televisión fuera de horario infantil. Aunque solo les dejen quedarse por la noche (fuera de horario infantil) cuando al día siguiente no hay colegio, seguramente en esos días muchos visualicen contenidos televisivos inadecuados para ellos. Por tanto, en este grupo apreciamos cierta falta de límites y disciplina en cuanto a horario y control de los pequeños ante el medio televisivo.

Veamos a continuación un fragmento con los comentarios del grupo de discusión 1, formado por niños de 2º de Primaria:

- 2M: Eh... Pues me he quedado con "La casa se avecina" porque termina muy tarde y después me quedo con la intriga.
- MODERADORA: Y, ¿te dejan verlo los papás a esas horas?
- 2M: Sí.
- (...)

- 4H: No, a ver... Es que iba a decir... Eh... Que yo tengo que ver mi serie con mi padre porque Netflix ha puesto una contraseña para que no veamos esas series de más de dieciocho años.  
(...)
- 5H: Pues yo, eh... veo... Eh... Me quedé viendo, eh... una película de... Cars y... Emm... Era muy de noche, me tenía que acostar. Le avisé a mi padre, que estaba dormido...
- MODERADORA: Pero, ¿los papás estaban dormidos y tú estabas solo viéndola?
- 5H: (Dice sí haciendo un gesto con la cabeza) Luego le desperté...
- (risas de algunos niños)
- MODERADORA: Pero, ¿te dejaron verla o tú pusiste la televisión sin consultarles?
- 5H: Eh... Me dejaron verla porque ya... Eh... Yo me... quedé viéndola y mi padre se durmió y ya le avisé y me fui a la cama.

**GD. 1: 9/10**

#### **GD. 1: Mixto 2º de Primaria, Fuenlabrada (Madrid)**

En este grupo hemos examinado, en primer lugar, el comentario de una niña que ve “La casa se avecina” y asegura que termina muy tarde. Cuando le preguntamos si sus papás le dejan quedarse hasta tarde, no dudó en responder que sí. Con lo cual en este caso concreto la familia, además de dejar a la niña ver la televisión fuera de horario infantil, también le permite ver series destinadas a otro público de mayor edad. Por otro lado, un niño afirma que tiene que ver la serie con su padre, debido a la contraseña que ha puesto *Netflix* para evitar que los menores vean series no permitidas para ellos. Con este comentario deducimos que el papá se sienta con el niño y le permite visualizar series para mayores de dieciocho años. A continuación, un niño comenta que se quedó viendo la película de “Cars” hasta muy tarde y su papá le dejó porque se durmió. En este caso el contenido de la película sí que es adecuado para él. Sin embargo, el problema lo observamos en que el papá no mostró una preocupación con su hijo en cuanto a horario de acostarse.

Como conclusión en este apartado deducimos que, por lo general, existe bastante falta de disciplina y límites por parte de las familias hacia los pequeños con respecto al horario de acostarse. Además, se les permite ver ciertos programas o series televisivas en horas inadecuadas para ellos. Hay excepciones, algunos niños sí afirman que tienen un horario establecido para acostarse y sus papás no les dejan ver la televisión siempre que quieran. Sin embargo, los casos son escasos.

#### **7.4.8. Compañía frente a la televisión**

Un aspecto que consideramos de especial importancia es si los adultos acompañan a los niños cuando ven los contenidos televisivos. Esta supervisión nos resulta esencial a la hora de controlar lo que los menores ven.

Si uno observa a los niños, advierte que son básicamente manipuladores del aparato. Disfrutan encendiéndolo y jugando con él, demuestran confianza y una habilidad notable para manejarlo y encontrar los programas que les interesan, pero rara vez lo apagan. La televisión es el foco de los juegos, del entretenimiento y la actividad (Palmer, 1986, p.67).

Hoy en día, los más pequeños nacen inmersos en la tecnología y crecen con ella, por lo que en la mayoría de los casos son capaces de manejar el mando del televisor sin ningún tipo de problema.

Así nos han respondido los niños del grupo de discusión 1, de 2º de Primaria, cuando les hemos preguntado si ven las series de dieciocho años solos o con sus papás:

- 3M: La "Anatomía de Grey"
- MODERADORA: ¿Sí? ¿Os gusta también? Es una serie para mayores...
- 3M: Sí, para más de dieciocho años...
- MODERADORA: Sí. Y cuando veis esas series, ¿las veis solos o las veis con vuestros papás o mamás?
- 3M: Yo las veo con mis padres y hermanos, y hay veces que me lo pongo yo sola porque me lo he ganado.

#### GD. 1: 7

#### GD. 1: Mixto 2º de Primaria, Fuenlabrada (Madrid)

Como podemos ver, se siguen repitiendo los comentarios de visualizar series destinadas a un público mayor de dieciocho años. Esta vez ha sido una niña la que lo ha confirmado y, además, ha añadido que la ve tanto sola como acompañada de sus padres y hermanos. Es decir, hemos apreciado niños que no sólo se encuentran solos cuando ven contenidos inapropiados para ellos, sino que también cuando están acompañados de sus padres los ven juntos. En este caso, la falta de control y preocupación hacia el tipo de contenidos que están visualizando los niños por parte de algunas familias se aprecia muy claramente.

Recogemos ahora un extracto sobre el grupo de discusión 2, de niños de 1º de Primaria:

- MODERADORA: (...) ¿Cómo os gusta ver la televisión: solos o acompañados?
- 2M: Solos...
- 7M: Acompañados.
- 2M: Solos.
- MODERADORA: Vale. ¿A quién le gusta verla solo?
- 1H: A mí.
- 2M: A mí.
- 4H: A mí por la noche no...
- MODERADORA: A todos menos a... 6M, que a 6M no le gusta verla



- sola. ¿Por qué, por qué te gusta verla acompañada?
- 6M: Porque me siento sola y quiero estar al lado de mis hermanos o algo...  
(...)
- 2M: Yo la veo... Sola, sola. Hasta cuando veo películas de miedo y de zombis y me da...  
(...)
- 2M: Yo veo todas las pelis que echan.

**GD. 2: 11/12**

**GD. 2: Mixto 1º de Primaria, Fuenlabrada (Madrid)**

A la mayoría de los niños les gusta más ver la televisión solos, aunque hay una niña que prefiere verla acompañada porque necesita tener alguien a su lado.

- MODERADORA: (...) cuando hay algo que no entendéis en la televisión y estáis solos viéndolo, ¿a quién le preguntáis? o ¿cómo hacéis?
- 2M: Yo... no le pregunto a nadie... Y yo la de los "Descendientes 3", yo me la puse sola, eh... Me la puse y la sigo viendo...
- 1H: A mí me da igual quién esté, eh...  
(...)
- 4H: Que a mi madre, y a mi hermana y a mi padre no les gusta mucho ver la tele conmigo porque ven cosas de miedo que son series.
- MODERADORA: Ah. ¿Y tú prefieres verla con ellos, no?
- 4H: Sí, pero ellos no quieren.  
(...)
- MODERADORA: Vale. ¿Y 3H? ¿Cómo ves la televisión: solo o acompañado?
- 3H: Solo.
- MODERADORA: ¿Y cómo prefieres verla?
- 3H: Solo.  
(...)
- 2M: (Riéndose) Como yo. Es que es más de mayores... Que somos de Primero... (en voz bajita).

**GD. 2: 12/13**

**GD. 2: Mixto 1º de Primaria, Fuenlabrada (Madrid)**

En este grupo de discusión 1, las opiniones son variadas. En primer lugar, varios niños muestran su preferencia por ver la televisión solos. No obstante, un niño afirma que por la noche le gusta estar acompañado y una niña también, ya que se siente sola y se

asusta cuando ve películas de miedo. Todos estos comentarios pueden encajar dentro de una normalidad. Sin embargo, nos han llamado mucho la atención las palabras de un niño cuando decía que sus padres y hermana no quieren acompañarle para ver la televisión, a pesar de que él desea estar acompañado. Nos ha dado la sensación, en este aspecto, de que hay niños que reclaman la presencia y compañía de adultos cuando se sientan frente a la pantalla. Pero, en este caso, el niño se sentía un poco rechazado por sus familiares, que le dejaban solo por querer ver otros contenidos televisivos no aptos para él. Finalmente, hay dos niños que muestran sus gustos por ver la televisión solos, y lo cuentan orgullosos porque piensan que es de mayores.

En definitiva, hemos percibido una escasez en cuanto a la compañía de los menores ante el televisor. Las familias parece ser que se muestran poco dispuestas a acompañar a los pequeños en su tiempo delante de la pantalla.

#### **7.4.9. Personajes favoritos de “Prodigiosa: Las aventuras de Ladybug”**

Por lo general, los niños y niñas se sienten entusiasmados y apasionados con algunos personajes que les atraen de sus series de televisión y dibujos animados favoritos. Normalmente, muchos quieren ser como las hermosas princesas y príncipes, héroes o heroínas que salvan a los demás, incluso a veces muestran interés por los personajes malvados porque les resultan divertidos.

A continuación, vamos a detallar todas las opiniones que los menores han expuesto en nuestros grupos de discusión sobre sus personajes favoritos de la serie “Prodigiosa: Las Aventuras de Ladybug”. De este modo, pretendemos conocer lo que piensan sobre ellos y por qué muestran su gusto por unos más que por otros. Existen multitud de trabajos acerca de este tema (Bettelheim, 1986; Vílchez González, 2004; Pereira Domínguez, 2005; Vílchez y Perales, 2005; Urra Portillo, 2006; Fons, 2008, pp.139-190; Porto Pedrosa, 2010, pp.1-20; etc.). Por ello, vamos a indagar qué posibles causas podrían conducir al gusto de los niños por los personajes de las series televisivas que visualizan. Según Pacheco (1998), el niño siente atracción por los dibujos animados porque le aportan el cumplimiento de sus deseos mediante la magia y la fantasía.

En nuestro caso, para determinar los gustos de los menores hacia sus personajes favoritos, nos hemos centrado en la serie “Prodigiosa: Las aventuras de Ladybug”, ya que tiene gran variedad de personajes con comportamientos muy dispares, lo cual nos ha parecido más enriquecedor para nuestro estudio. Consideramos muy interesantes las opiniones de los niños en este aspecto, ya que el comportamiento que muestran los personajes que les gustan, puede que esté relacionado con cómo les gustaría comportarse a ellos y con sus valores. En este sentido queremos señalar las palabras de Igartua et al. (2009), “cuando se trata de explicar por qué las personas se acercan a los productos de ficción audiovisual, una respuesta habitual es advertir que con este comportamiento se obtiene diversión o disfrute” (p.4).

En estos grupos, hemos intentado investigar el comportamiento que desempeñan los personajes principales de la serie y las posibles influencias que puedan tener en los niños. Veamos un fragmento del grupo de discusión 2 y sus respuestas ante la pregunta de sus personajes preferidos:

- 4H: Pues, *Adrián*.
- MODERADORA: ¿Por qué?
- 4H: Porque... Es muy bueno y se porta bien y salva a la ciudad. Me gustaría salvar a la ciudad.
- (...)
- 1H: *Adrián*.
- MODERADORA: ¿Por qué?
- 1H: Porque me gustaría ser superhéroe y también ayudar a toda la ciudad.
- (...)
- 3H: También *Adrián*.
- MODERADORA: ¿Por qué?
- 3H: Porque también me gustaría ser un superhéroe y... ayudar a la ciudad.

**GD. 2: 37/38**

**GD. 2: Mixto 1º de Primaria, Fuenlabrada (Madrid)**

Los niños tienen una clara preferencia hacia el protagonista de la serie y muestran gran interés hacia los superhéroes.

- MODERADORA: ¿Y *Marinette* no os gustaría ser a los chicos?
- No (Todos con tono alto de voz).
- 1H: ¡No podemos...!
- MODERADORA: ¿Por qué?
- 1H: Porque somos chicos...
- 3H: No chicas...
- MODERADORA: Bueno pero, si pudierais ser, ¿os gustaría ser *Marinette*?
- 1H: No.
- No (Casi todos).
- 8H: Ni de broma.
- MODERADORA: ¿Y a las niñas, ser *Adrián*?
- 6M: A mí me gusta...
- MODERADORA: A ti te gusta *Adrián*, pero para casarte con él decías...
- 6M Sí (Riéndose).
- MODERADORA: Pero, ¿para ser como él?
- 6M: No.
- MODERADORA: ¿Con qué personaje os quedaríais entonces las chicas? Que no habéis dicho nada...
- 6M: Eh... Yo con *Adrián*.
- 2M: *Marinette*.
- 5M: *Marinette*.
- 2M: *Marinette*.

**GD. 2: 38/39**

**GD. 2: Mixto 1º de Primaria, Fuenlabrada (Madrid)**

En primer lugar, vemos la preferencia clara de los niños por los personajes masculinos y de las niñas hacia los femeninos. Es curioso porque todos prefieren ser héroes, los niños eligen al héroe de la serie y las niñas a la heroína. Coincide también que ambos son los protagonistas. En el caso de los niños afirman que les gustaría ser *Adrián* porque es bueno y para poder salvar a la ciudad. Consideramos éste un dato positivo en cuanto a la adquisición de valores, los niños muestran su preferencia hacia un personaje que se porta bien y es bueno. Esto puede influirles de forma favorable en el desarrollo de sus comportamientos y valores, ya que están tomando como referencia el personaje bueno de la serie. Lo mismo ocurre en el caso de las niñas, que prefieren ser *Marinette*, la niña que se transforma en heroína protagonista y que transmite e inculca actitudes positivas. Con frecuencia, se comprueba que las niñas tienen un tipo de percepciones que están más relacionadas con valores estéticos como, por ejemplo, la belleza y las cualidades físicas de los personajes. En este grupo hay una niña que muestra su gusto por *Adrián* para casarse con él, es decir, se fija en el físico, le parece guapo. Por el contrario, a los niños les atraen más las capacidades que los protagonistas suelen desarrollar.

A continuación, vamos a ver las respuestas del grupo de discusión 1 al preguntarles sobre sus personajes favoritos:

- 2M: *Ladybug*.
- 1M: *Ladybug*
- 4H: Vale, pero los chicos tendrían que ser *Cat Noir*...
- 5H: Yo *Cat Noir*.
- (...)
- 4H: *Lepidóptro*.
- 1M: ¡Noo!
- 3M: ¡Noo!
- (...)
- 5H: Yo, yo... yo *Cat Noir*.
- 6H: *Cat Noir*.
- (...)
- 3M: Yo elegiría a *Renata*.
- 6H: Yo elegiría tener un poder de los malos que tienen ellos.
- MODERADORA: Ah... Ya...
- 3M: *Renata*.
- MODERADORA: ¿Y tú *Renata*? ¿Por qué *Renata*?
- 3M: *Renata* es una zorrita.
- (...)
- 4H: *Lepidóptero*.
- (...)
- MODERADORA: ¿Y se porta bien, se porta mal?
- 3M: No se porta bien...

GD. 1: 17/18

GD. 1: Mixto 2º de Primaria, Fuenlabrada (Madrid)

En primer lugar, y como ya hemos señalado anteriormente, podemos sacar una conclusión evidente en ambos grupos: los niños se identifican con personajes masculinos y las niñas con personajes femeninos. Pero, además, encontramos una identificación de los niños con los personajes principales. Antes que parecerse a los secundarios, prefieren ser como los protagonistas. Los niños quieren ser especialmente como *Adrián o Cat Noir*, héroe de la serie. Un niño plantea que los niños obligatoriamente tendrían que ser *Cat Noir*, como si su mente no admitiese la posibilidad de que pudiese ser otro personaje. Pensamos que esto puede ser debido a dos motivos: que el niño crea que deben identificarse con una persona masculina porque lo da por hecho al ser niños; y en segundo lugar, porque como *Cat Noir* se porta bien y ayuda a los demás, piense que es lo correcto identificarse con él. Nos ha parecido una respuesta que aporta alguna pista en nuestro análisis. Es posible que los niños sepan que, aunque hay personajes en la serie que se portan mal, ellos no deben hacer eso. Por tanto, posiblemente no estén pensando que los comportamientos y actitudes negativas que visualizan en la serie las deben aplicar ellos en su vida diaria. Parece ser que saben diferenciar lo que se debe y lo que no se debe hacer.

Por otra parte, a las niñas les gustaría ser como *Marinette o Ladybug*, la heroína de la serie. Al igual que los niños, el hecho de que quieran ser como un personaje que se porta bien, es un punto favorable en el desarrollo y adquisición de sus conductas. Es señal de que toman como referencia los valores y comportamientos positivos.

No obstante, este grupo de discusión 1 difiere sutilmente en sus respuestas y preferencias. Hay otros personajes de los dibujos que también llaman la atención de los menores. Hay un niño que quiere ser *Lepidóptero*, que es un personaje que no inculca buenos valores pero, posiblemente, le llamen la atención sus poderes. Volvemos a lo que señalábamos anteriormente, a los niños les mueven las potencialidades de los personajes. Es más, otro niño señala que le gustaría tener uno de los poderes que poseen esos personajes, lo que confirma claramente la idea. Por último, en este grupo hay una niña que ha elegido a otro personaje más secundario, *Renata*, pero también coincide que es femenino.

Tras este repaso por las preferencias de los menores, hemos comprobado la diferencia de gustos entre los niños y las niñas. No obstante, a pesar de que la mayoría de niñas han elegido a *Marinette o Ladybug* (protagonista femenina que es heroína y con gran belleza física, además de transmitir valores positivos) y los niños a *Adrián o Cat Noir* (protagonista masculino que también es un héroe, con belleza física y aporta buenos valores), también nos encontramos algunas excepciones. Algunos niños se sienten atraídos por el personaje malvado de la serie, *Lepidóptero*, y a otro le gustaría tener un poder de estos malvados. Este personaje pretende hacer el mal e impedir que *Ladybug* y *Cat Noir* consigan sus objetivos y puedan salvar a la ciudad de París. Es importante que tengamos en cuenta este dato, y no pensemos que únicamente los personajes valientes y buenos atraen la atención de los más pequeños. En cambio, en el caso de las niñas no se han fijado en las cualidades y valores nocivos de los personajes.

#### 7.4.10. Valores tratados en el estudio de campo

“No cabe duda de que los niños aprenden de la televisión: ésta suministra información, presenta modelos de conducta, transmite formas de ser, ofrece valores e ideales, promueve gustos, modas y costumbres” (Ander-Egg, 1996, p.67). Estas palabras de Ander-Egg, sirven para reflexionar y ayudan a contextualizar el tema a tratar. Desde nuestro punto de vista, la televisión tiene un gran potencial educativo. En este sentido, consideramos que un buen contenido audiovisual infantil debe conseguir que ciertos valores estén latentes en la pantalla de manera que sean entendidos por los niños. Cuando hablamos de la influencia que ejerce el medio televisivo en los niños, hay que tener en cuenta que la actividad del niño como receptor frente a la televisión, trasciende del momento de estar frente a la pantalla. Es decir, esa influencia no finaliza al terminar una serie de dibujos animados o apagar el televisor. Esa construcción de asociaciones y producción de significados a partir de los mensajes de la programación, se extienden a otras situaciones de la vida del niño (Perlado Ekman y Sevillano García, 2003, pp.163-178).

Una vez hecha esta pequeña introducción que nos sitúa en el contexto de nuestro objeto de estudio, vamos a continuar con el análisis de los grupos. Para ello, realizaremos un recorrido por cada uno de los seis valores que nos hemos propuesto analizar en nuestros objetivos, y que consideramos fundamental que los niños los interioricen y pongan en práctica: *responsabilidad, habilidades sociales, resolución de conflictos, amistad, respeto y aceptación del otro*. Vamos a centrarnos en las aportaciones propias que los niños han hecho de sus comportamientos, y también de los personajes de “Prodigiosa: Las aventuras de Ladybug” y “Peppa Pig”. Antes de continuar, pensamos que es importante incidir en la sencillez con que hemos realizado las preguntas a los niños, han sido muy directas y de fácil comprensión para ellos, con un vocabulario muy sencillo que ellos dominaban a la perfección. Así, no cabe duda de que los datos que han aportado son verídicos en el sentido de que todos han entendido bien lo que les hemos preguntado.

##### 7.4.10.1. Responsabilidad

Actualmente, educar niños responsables es una tarea constante y a largo plazo ya que se requiere de dedicación, constancia y ejemplo. El núcleo familiar es la base fundamental, puesto que es la primera escuela o institución educativa que el niño tiene para desarrollarse. Consideramos que los valores sociales son de suma importancia, entre ellos la *responsabilidad*. Es clave para el desarrollo escolar, pues se maneja el compromiso como primer paso a seguir para fomentar la responsabilidad infantil. Igualmente, los padres influyen, pues son ejemplo a seguir. Escámez y Gil (2001) definen la responsabilidad como la posibilidad que la persona dispone para actuar moralmente. Según González y Padilla (1992), los valores morales son contruidos e interiorizados, y posibilitan el proceso de socialización del niño que consiste en saber distinguir lo correcto de lo incorrecto.

Este es el primero de los valores que vamos a analizar en nuestros grupos de discusión y, para ello, lo que hemos hecho es preguntar a los niños por el comportamiento de un personaje de la serie de “Prodigiosa: Las aventuras de Ladybug”, *Adrián*, y de *Peppa*, protagonista de “Peppa Pig”, con el fin de comprobar si piensan que son responsables. A

continuación mostramos fragmentos de cada uno de nuestros grupos:

- MODERADORA: (...) ¿Cómo es *Adrián*? 5H...
- 5H: Eh... *Adrián* pues es bueno, eh... es bueno con *Marinette*... Eh... Y...
- MODERADORA: Y, ¿con los demás es bueno también o sólo con *Marinette*?
- 5H: Eh... Con todo el mundo es. (...)

#### GD. 1: 14

#### GD. 1: Mixto 2º de Primaria, Fuenlabrada (Madrid)

En el grupo de discusión 1, un niño afirma que *Adrián* es bueno con todo el mundo. Veamos lo que opinan en el grupo de discusión 2:

- MODERADORA: ¿Y *Adrián* cómo es? ¿Es igual que *Chloé*?
- ¡No! (Todos).
- 2M: ¡Es buenísimo!
- MODERADORA: Es buenísimo...
- 6M: Sí, es buenísimo...
- (...)
- 4H: (...) Salva al mundo, se porta bien...
- MODERADORA: ¿Ósea que ayuda a los demás porque les salva?
- 2M: Ayuda... Ayuda a... Ayuda a todo París.
- MODERADORA: ¿Es otro superhéroe? ¿Puede que sea otro superhéroe?
- 3H: Es que es otro...
- 4H: Sí.
- (...)
- 2M: Sí.
- 3H: Sí, es *Cat Noir*.
- 2M: Porque... todos... eh... ah.. Ellos dos... ah... eh... Salvan todo París, todo París, todo... Hasta cuando se suben a la Torre Eiffel.

#### GD. 2: 18

#### GD. 2: Mixto 1º de Primaria, Fuenlabrada (Madrid)

Como podemos comprobar, es evidente que los niños coinciden en ambos grupos que *Adrián* o *Cat Noir* es bueno y se porta bien. Incluso en el grupo de discusión 2 nos hablan además de *Marinette*, otro de los personajes, y afirman que también es muy buena y ayuda a la ciudad. Por tanto, en la serie se trabaja el valor de la responsabilidad. Uno de nuestros objetivos es indagar si ese valor que se les inculca a los niños desde la serie, lo tienen interiorizado y lo aplican en la vida real.



Por otra parte, hemos preguntado cómo es *Peppa Pig* y en el grupo de discusión 2 nos han contestado lo siguiente:

- MODERADORA: ¿Pero es buena *Peppa Pig* o no?
- 5M: Sí.
- Sí (Todos).
- 2M: Es buenísima.

**GD. 2: 53/54**

**GD. 2: Mixto 1º de Primaria, Fuenlabrada (Madrid)**

Todos los menores de este grupo han señalado que *Peppa* es buena, incluso hay una niña que afirma que es buenísima.

Este dato que nos aportan los niños pensamos que es favorable para nuestro estudio, ya que nos cuentan que algunos de los protagonistas son responsables. Aunque haya personajes que no lo sean, el hecho de que los protagonistas muestren su responsabilidad es muy importante, puesto que en muchos casos los niños los toman como referencia y quieren ser como ellos.

Así pues, hemos seleccionado un fragmento donde los niños del grupo de discusión 2 aportan comentarios de su responsabilidad propia o personal, para que podamos contrastar sus valores con los que muestran los personajes de las series infantiles:

- MODERADORA: ¿Y vosotros, como sois?
- 4H: Buenos.
- Buenos (Todos).
- MODERADORA: ¿Respetáis a los demás?
- 6M: Pero yo pichín pichán porque a veces... a 4H... no le dejo en paz...
- (...)
- 5M: Sí.
- 2M: Síiiiií.
- 4H: Yo sí.
- Sí (Casi todos).
- 2M: 3H...
- 3H: Sí.
- 2M: 3H...
- 4H: Pichí, pichá.
- (...)
- 3H: A veces.
- 4H: ¡Qué dices...! (Le dice a 3H):
- MODERADORA: A veces... ¿Por qué a veces?
- 3H: Porque hay algunas veces que... que me porto mal con (nombre



de niño)...

- MODERADORA: ¿Y sólo con (*nombre de niño*)?
- 4H: 3H siempre pelea con (*nombre de niño*).
- MODERADORA: ¿Sólo con (*nombre de niño*)?
- 3H: Yo no peleo... (Con cara de sorpresa).
- 1H: Sí.
- 4H: Con todos...

GD. 2: 54/55

GD. 2: Mixto 1º de Primaria, Fuenlabrada (Madrid)

En este grupo tenemos respuestas diversas ante la pregunta de si ellos se consideran buenos. En primer lugar todos han contestado que sí, pero enseguida ha habido una niña que su sinceridad le ha llevado al impulso de contestar “*pichín pichán porque a veces a 4H no le dejo en paz*”. Seguidamente, varios niños han reconocido que a veces no son buenos y se pelean con algunos compañeros.

Inmersos en estas reflexiones de los niños, llegamos a la conclusión de que saben distinguir los comportamientos responsables de los que no lo son. No obstante, hay niños que visualizan estas series y toman de referencia comportamientos responsables. Sin embargo, otros reconocen que no lo hacen y ponen en práctica conductas ausentes de responsabilidad con algunos de sus compañeros.

#### 7.4.10.2. Habilidades sociales

Hay un cierto consenso por parte de la comunidad científica con respecto a que el período de la infancia y la adolescencia es un momento clave para el aprendizaje, interiorización y puesta en práctica de las habilidades sociales. Se ha comprobado la importancia de estas capacidades en el desarrollo infantil y en el posterior funcionamiento a nivel psicológico, social y académico. Las destrezas sociales son una parte esencial de la actividad humana, ya que el discurrir de la vida está determinado por el rango de las habilidades sociales (Caballo, 2005). Existen diferentes estudios que señalan que las habilidades sociales inciden en la autoestima, en la autorregulación del comportamiento, en la adopción de roles y en el rendimiento académico, entre otros aspectos, tanto en la infancia como en la etapa adulta (Kennedy, 1992; Monjas Casares, 2002; Ovejero Bernal, 1998).

Esta importancia que tienen las habilidades sociales en los niños, nos ha impulsado a estudiar si las series de “Prodigiosa: Las aventuras de Ladybug” y “Peppa Pig”, influyen en este sentido a los más pequeños a la hora de interiorizarlas y llevarlas a la práctica. Concretamente nos hemos centrado en la habilidad social de pedir perdón, de saber perdonar, ya que la consideramos primordial en estas edades para evitar muchos conflictos entre iguales. Al preguntarles si *Marinette* o *Ladybug* perdona en la serie, han contestado lo siguiente:

- 2M: A *Chloé*... no a veces...
- MODERADORA: A *Chloé*, ¿le perdona?
- 2M: Más o menos...
- 9M. Más o menos...
- 5H: Sí, más o menos.
- 4H: A veces.
- (...)
- 3M: A *Chloé* hay veces que sí y hay veces que no...

**GD. 1: 16/17**

**GD. 1: Mixto 2º de Primaria, Fuenlabrada (Madrid)**

- 3H: Y perdona.
- 7M: Perdona.
- MODERADORA: ¿Perdona también?
- 1H: Sí, pero menos a una...
- MODERADORA: ¿A quién?
- 2M: A *Chloé*, porque ella la trata fatal...
- 7M: A *Chloé*.
- 1H: Sí.
- MODERADORA: Ósea que, ¿alguna vez no perdona?
- 2M: Menos a *Chloé* que es una malísima.
- 3H: A casi todos.
- 1H: A casi todos.

**GD. 2: 15**

**GD. 2: Mixto 1º de Primaria, Fuenlabrada (Madrid)**

Tanto en el grupo de discusión 1 como en el grupo de discusión 2, al preguntarles sobre *Marinette* o *Ladybug*, casi todos los niños coinciden en que perdona siempre a casi todos. Únicamente no lo hace con *Chloé* porque afirman que es muy mala y no le trata bien.

En el siguiente ejemplo, introducimos a otro de los personajes de la serie, *Chloé*, para conocer las opiniones de los niños en cuanto al perdón:

- 4H: A veces perdona...
- 5M: Pero solo a *Adrián*.
- 4H: Y a veces a *Marinette*. Muy pocas veces, la verdad...

- 2M: Y también a su amiguita... A *Sabrina*.
- (...)
- ¡No perdona, no perdona! (Todos).
- 1H: Solo a una...
- 3H: Solo a *Sabrina*...
- (...)
- 4H: Siempre perdona a *Adrián*.
- MODERADORA: ¿Y por qué solo perdona a *Adrián*?
- 4H: Porque se quiere casar con él.
- (risas de los niños)
- MODERADORA: ¿Y al resto de amigos no les perdona?
- 2M: No.
- 6M No.
- 5M: Solo a su mejor amiga.
- 4H: Solo dos o un capítulo perdona a *Marinette*, perdona muy pocas veces...

GD. 2: 16/17

**GD. 2: Mixto 1º de Primaria, Fuenlabrada (Madrid)**

A diferencia de *Marinette*, los comentarios de los niños con respecto a *Chloé* son muy distintos. Afirman que no perdona casi nunca y cuando lo hace es para conseguir algo. Por ejemplo, dicen que perdona a *Adrián* porque se quiere casar con él o a su mejor amiga. Podemos deducir que los niños visualizan dos comportamientos totalmente opuestos en los personajes principales de la serie: una niña que perdona casi siempre y otra que no lo hace casi nunca. Por tanto, observan todo tipo de comportamientos y modos de poner de manifiesto las habilidades sociales.

Veamos ahora lo que sucede en “Peppa Pig”:

- MODERADORA: Vale, ósea que *Peppa* a veces se enfada con sus amigos...
- 5H: Sí
- 6H: Muchas veces...
- MODERADORA: ¿Y les pide perdón?
- 1M: Sí.
- 5H: Sí.
- 2M: Sí.

GD. 1: 33

**GD. 1: Mixto 2º de Primaria, Fuenlabrada (Madrid)**

- MODERADORA: ¿Todavía no se han perdonado?
- 4H: Creo que no...
- MODERADORA: ¿Eso está bien?
- 4H: (Hace un gesto para decir no).
- 6M: No, no está bien...
- (...)
- MODERADORA: Vale. ¿Haría eso *Peppa Pig*?
- No (Todos).

**GD. 2: 56/57**

**GD. 2: Mixto 1º de Primaria, Fuenlabrada (Madrid)**

En cuanto a la serie de "Peppa Pig", tanto el grupo de discusión 1 como el grupo de discusión 2 opinan que *Peppa*, la protagonista, pide perdón cuando hace algo mal. Sin embargo, los niños del grupo de discusión 2 ya nos han adelantado que ellos no lo hacen. Un niño insultó a otro compañero y no se perdonaron. Según Denham (1990), los niños que se relacionan correctamente con sus pares usan estrategias adecuadas de resolución de problemas. Esto puede considerarse otra capacidad que potencia las habilidades sociales. Desde nuestro punto de vista, consideramos que cada niño es un mundo. Por lo general, en esta edad deberían saber perdonar pero, aunque se lo hayan enseñado, las características personales son muy distintas de unos niños a otros. Asher y Williams (1987) señalan que ciertas características individuales potencian el desarrollo de estas habilidades como, por ejemplo, el sentido del humor y la capacidad para tolerar burlas. Hay niños que tienen una personalidad que evita los conflictos, para lo cual siempre se disculpan y actúan de forma correcta con los demás compañeros. Sin embargo, hay otros niños que, por su forma de ser, por lo general tienen problemas a la hora de relacionarse con sus iguales.

A continuación, mostramos una serie de fragmentos extraídos de cada grupo, donde los niños nos aportan sus comentarios personales de cómo ponen en práctica ellos la habilidad social de saber perdonar:

- 2M: Pero yo como que (*nombre de niña*), como es mi peor amiga pues como que no me hablo mucho con ella y...
- MODERADORA: ¿Y le pides perdón cuando algo no está bien o haces algo mal?
- 1M: Sí.  
Sí.
- 2M: Sí... Pero... Como que no soy su amiga realmente, a ver...

**GD. 1: 22**

**GD. 1: Mixto 2º de Primaria, Fuenlabrada (Madrid)**

Esta niña de 2º de Primaria reconoce que perdona hasta a la amiga con la que peor se lleva. En este sentido, consideramos importante destacar las aportaciones de Denham (1990), que sostiene que aquellos niños que se relacionan de forma satisfactoria con sus compañeros, utilizan estrategias adecuadas de resolución de problemas. Por tanto, puede considerarse otra capacidad que fomenta las habilidades sociales.

- MODERADORA: Pero luego, ¿os pedís perdón, no?
- 6H: No, no.
- 4H: Algunas veces.
- 6H: Yo quiero, yo quiero... pero él no...

**GD. 1: 36**

**GD. 1: Mixto 2º de Primaria, Fuenlabrada (Madrid)**

Sin embargo, en este otro fragmento también de los niños de 2º de Primaria, uno de los menores afirma que él quiere perdonar a su compañero pero a él no le perdona:

- 6H: Porque nos estábamos peleando a ver quién era más alto.
- 4H: No.
- 6H: Sí.
- MODERADORA: ¿Pero luego te pidió perdón?
- 4H: No, no.
- 6H: Sí. Yo quería pero tú no me dejabas.
- 4H: No, no me dijo nada.
- 6H: Quería pero... Pero... Tú... como siempre vas a tu bola... Yo quería decírtelo pero no pude.
- 4H: Se estaban moviendo las filas...
- 6H: Por eso...

**GD. 1: 45/46**

**GD. 1: Mixto 2º de Primaria, Fuenlabrada (Madrid)**

Como vemos, el niño insiste en que quería perdonar por haberse peleado, pero su compañero no. Por medio del proceso de socialización, la mayor parte de los niños aprenden cuándo la agresión es aceptable y cuándo no. Los niños que usan la agresión constante e injustificadamente suelen ser rechazados por sus compañeros, a diferencia de los que se defienden de otros y se niegan a ser dominados e insultados (Hoffman, 1995). En este aspecto, en el caso de nuestro grupo de discusión 1, nos planteamos dos posibilidades: que el niño al que no quieren perdonarle sea rechazado por su compañero; o también podría ser que el otro compañero no quiera perdonarle.

- MODERADORA: Te enfadas... ¿Y luego solucionáis el problema o no?

- 4H: Lo solucionamos.
- MODERADORA: ¿Cómo lo solucionáis?
- 4H: Pues diciéndole... Diciéndole que no haga trampas y él me ha per... y... yo le he perdonado.
- (...)
- 1H: Yo también le pedí perdón...
- (...)
- 1H: Porque él empujaba en el volleyball.
- MODERADORA: Ah, cuando te empujaba... ¿Le pediste perdón o te pidió perdón él a ti?
- 1H: Los dos...

**GD. 2: 24/25**

**GD. 2: Mixto 1º de Primaria, Fuenlabrada (Madrid)**

Estos comentarios del grupo de discusión 2, nos demuestran cómo hay niños que perdonan siempre, en cualquier circunstancia.

- MODERADORA: (...) cuando hacéis algo mal ¿soléis pedir perdón o no?
- (Todos) Sí, yo sí.
- (...)
- 4H: Yo con los que me pegan todos, pero todos, todos los días, yo no les perdono...
- (...)
- 6M: Yo sí.
- (...)
- MODERADORA: (...) ¿Y es fácil o es difícil pedir perdón?
- 2M: Difícil...
- 7H: Es fácil, es fácil...
- (...)
- MODERADORA: ¿Qué hay que hacer para pedir perdón?
- 3H: Pues...
- 4H: Portarse bien.

**GD. 2: 28/29**

**GD. 2: Mixto 1º de Primaria, Fuenlabrada (Madrid)**

- MODERADORA: (...) ¿Te pide perdón ella?
- 2M: No.
- MODERADORA: No... Ósea que no pide perdón...
- 2M: Como *Chloé*.

**GD. 2: 31**

**GD. 2: Mixto 1º de Primaria, Fuenlabrada (Madrid)**

Sin embargo, también tenemos otras opiniones de este grupo de discusión 2 que señalan que no siempre perdonan. Un niño dice que no perdona a una niña porque le pega a diario. En este sentido, consideramos importante recordar las aportaciones de Hoffman (1995): si esta niña utiliza la agresión habitualmente y sin ninguna justificación, posiblemente su compañero la esté rechazando. Seguramente sea por este motivo por el que no quiera perdonarle. En cuanto a la pregunta de si es fácil o difícil perdonar, los niños muestran opiniones diversas. Sin embargo, algunos tienen perfectamente asimilado lo que hay que hacer para perdonar.

- MODERADORA: ¿Y no piden perdón o sí?
- 1H: No. (*Nombre de niña*)... (*Nombre de niña*) me pega y me echa la culpa a mí y no pide perdón...

**GD. 2: 32**

**GD. 2: Mixto 1º de Primaria, Fuenlabrada (Madrid)**

En este fragmento del grupo de discusión 2, un niño nos cuenta que una niña le pega, le echa a él la culpa y, además, no le pide perdón. Seguramente esta niña sea rechazada por muchos compañeros (Hoffman, 1995). La familia de esta niña tiene un nivel socioeconómico bajo. Éste puede ser un factor por el cual se comporta así. Queremos reflejar los datos de un estudio realizado en población urbana de niños de 6 a 11 años en Buenos Aires (Argentina). Este estudio mostró que los comportamientos disruptivos eran bastante más altos en niños con niveles socioeconómicos bajos respecto a los pertenecientes a niveles medios y altos (Samaniego, 1998, 2004). Por otro lado, Ison (1997) observó, también en Argentina, a niños varones de 7 a 10 años pertenecientes a zonas urbanas de nivel socioeconómico bajo. Llegó a la conclusión de que aquellos que presentaban un déficit en sus habilidades sociales, mostraban un mayor número de conductas disruptivas.

Hemos querido reflejar estos dos estudios, ya que coinciden con los datos de esta niña del grupo de discusión 2, que muestra comportamientos inadecuados y no pone en práctica la habilidad social del perdón con el resto de sus compañeros.

Acabamos de describir mediante ejemplos, y basándonos en los puntos de vista de algunos autores e investigaciones, cómo desarrollan y ponen en práctica los niños de 1º y 2º de Educación Primaria la habilidad social del perdón. Los resultados no nos han aportado ninguna novedad significativa al respecto. Sin embargo, nos parece importante destacar que el desarrollo de las habilidades sociales depende mucho de las características del niño y también, en muchos casos, puede estar condicionado por el nivel socioeconómico de las familias.

#### 7.4.10.3. Resolución de conflictos

Todo conflicto tiene muchas funciones y valores positivos: fomenta el interés y la curiosidad; ayuda a aprender nuevos y mejores modos de respuesta ante problemas; a construir relaciones más estrechas, fuertes y duraderas; a conocernos mejor a nosotros mismos y a los demás... Y esto, a su vez, favorece el desarrollo de nuevas soluciones positivas en futuros conflictos. Desde esta perspectiva, el conflicto tiene una función socializadora pero también adaptativa (Hazas Cerezo, 2010).

Por este motivo, hemos considerado analizar la resolución de conflictos como un valor importante en niños de 6 a 8 años. En las páginas anteriores analizamos las habilidades sociales que desarrollan estos menores, en concreto pedir perdón. Esta habilidad de perdonar está muy relacionada con la resolución de conflictos. Por tanto, ahora estudiaremos cómo se solucionan esos conflictos, y si los niños ponen en práctica la habilidad social de pedir perdón u otras que los solucionen.

Si preguntamos a los niños cómo es *Chloé*, uno de los personajes de “Prodigiosa: Las aventuras de Ladybug”, obtenemos algunas de las siguientes respuestas:

- 2M: Pues *Chloé* es muy... No quiere estar casi con nadie. Sólo quiere estar con *Adrián* y quiere quitarle *Adrián* a *Marinette*.  
(...)
- 6H: No, es que antes eran novios...  
(...)
- 3M: Desagradable. Bastante desagradable (moviendo la cabeza para resaltar que es desagradable).  
(...)
- MODERADORA: Entonces, ¿solamente habéis visto una vez ser amable a *Chloé*?
- 1M: Sí.
- 4H: ¡Pero obligadamente!
- MODERADORA: ¿Qué?
- 4H: Obligadamente, porque el mayordomo hacía para que en la fiesta fuese amable y al final luego, eh... Los que estaban en la fiesta ven que *Chloé* tiene un osito de peluche y se ríen de ella.

GD. 1: 12/13

GD. 1: Mixto 2º de Primaria, Fuenlabrada (Madrid)



- No, no es amable (Todos).
- 1H: Es una bruja...
- 2M Eso ni de... broma.
- 4H: Siempre perdona a *Adrián*.

**GD. 2: 17**

**GD. 2: Mixto 1º de Primaria, Fuenlabrada (Madrid)**

En ambos grupos opinan que *Chloé* se porta mal y que no es amable con el resto de sus amigos. En algún caso ha sido amable pero obligadamente. Por tanto, en la serie hay conflictos con algunos personajes como ella.

- MODERADORA: Vale. ¿Qué os parece esto que acabamos de ver?  
¿Qué os parece?  
(...)
- 3M: Desagradable.
- MODERADORA: Desagradable, ¿por qué desagradable?
- 3M: Pues... ¡Porque *Chloé* no para de molestar! (con tono de enfado).  
(...)
- 3M: Pues en este caso está enfadando a los demás porque quiere hacer sola el trabajo con una amiga y tiene que ser el trabajo en grupo.
- 2M: (Hace un gesto para afirmar y dar la razón a su compañera).

**GD. 1: 19**

**GD. 1: Mixto 2º de Primaria, Fuenlabrada (Madrid)**

Observamos a una niña que considera que el comportamiento de *Chloé* es desagradable y reconoce que la norma para hacer el trabajo es en grupo. Otra niña también apoya a su compañera. Por tanto, en este grupo, estas dos niñas muestran una actitud pacífica ante los conflictos. Sus pensamientos parece que transmiten serenidad en su actitud por hacer las cosas bien. A continuación, mostramos los comentarios del grupo de discusión 1 al preguntarles cómo se porta *Chloé* con sus compañeros:

- (Todos) Mal  
(...)
- 4H: Porque se aprovecha de las personas.  
(...)
- MODERADORA: ¿Y eso está bien?
- 4H: No.

- 5H: No.
- 2M: No.
- 9M: No.
- 4H: Y seguramente que si no la obedecen, llama a su padre y que las metan en la cárcel.
- (...)
- 5H: Pues que... Yo creo que... Es que *Chloé* se porta mal con todos, se aprovecha de todos y aunque sean sus amigos...
- (...)
- 2M: Yo lo que haría pues es... decírselo a la profe y... le digo que no hace nada y ya... y que le expulsen del trabajo...
- 5H: O que le expulsen del colegio.
- MODERADORA: Vale. Y, ¿alguna vez vosotros habéis hecho esto o algo parecido con vuestros compañeros?
- 2M: No.
- 5H: No.
- 8H: No.
- 1M: 2M...
- 2M: Yo con (*nombre de niña*) porque... ella no es mi amiga.

GD. 1: 21/22

#### GD. 1: Mixto 2º de Primaria, Fuenlabrada (Madrid)

Igualmente, vemos un pensamiento generalizado en los niños de este grupo de discusión 1 en cuanto al mal comportamiento de *Chloé*. Piensan que su conducta es muy negativa y además posee el respaldo de su padre si no hacen lo que ella desea. Nos ha llamado la atención cuando dos niños afirman que se aprovecha de las personas. En general, parece que todos los menores saben que eso no está bien y ellos no lo hacen. Sin embargo, hay una niña que reconoce que ha actuado de forma similar alguna vez con otra compañera que no es su amiga. Con lo cual, seguramente en algún momento hayan entrado en conflicto. En este aspecto, nos parece interesante señalar los pensamientos de Boqué (2002). Según él, cuando la actitud personal es abierta, los conflictos son fuente de aprendizaje y realizan una función preventiva. Ponen al descubierto los intereses, valores y compromisos propios y de los demás. Revelan necesidades de cambio, aumentando la confianza y fortaleciendo la relación gracias a la unión de esfuerzos, liberando emociones negativas, limando asperezas y añadiendo variedad a la vida.

- 4H: (...) *Chloé* le estaba aquí insultando.
- 2M: Sí... Y comportándose fatal...
- MODERADORA: ¿A quién ha insultado?
- 4H: A *Marinette*.
- (...)
- 4H: Por... Porque... *Chloé* no quería hacer el trabajo...
- MODERADORA: ¿Y eso está bien o mal?

- 2M: Mal.
- 7M: Mal.
- 4H: Mal.
- (...)
- 4H: En ese caso hay que quedarse con ella.

**GD. 2: 20**

**GD. 2: Mixto 1º de Primaria, Fuenlabrada (Madrid)**

En el grupo de discusión 2, los niños también reconocen que ese comportamineto es incorrecto. En este mismo grupo, nos ha parecido oportuno preguntar qué personaje de la serie creían ellos que era más amable. Estas fueron sus respuestas:

- 6M: Eh.. Clarísimo...
- (...)
- 6M: Eh... *Adrián*.
- (...)
- 6M: Porque... Es el más amable de todos porque... quiere caer bien a la gente y... Por ejemplo *Chloé* como no quiere ser su novio pues... eh... No le dice nada para que no se ponga... A llorar.
- (...)
- 4H: *Adrián* también...
- (...)
- 4H: Hac... Hace... Hac... Como *Chloé* quiere casarse con *Adrián* pero *Adrián* no quiere... Y entonces no le dice que no se quiere casar con ella pa que no llore...
- (...)
- 7M: Pa que no le deje mal. Pa que no le deje mal.
- (...)
- 1H: *Adrián*.
- (...)
- 1H: Porque cuando se le cae la mochila a *Marinette* se la recoge.
- (...)
- 2M: *Adrián*.
- (...)
- MODERADORA: ¿Qué hace *Adrián*?
- 2M: Pues portarse bien con to... Con todo el mundo para... para que... que... que no lloren...
- (...)
- 5M: *Adrián* es el más bueno.
- MODERADORA: El más bueno... ¿Y después?
- 5M: *Marinette*.
- MODERADORA: ¿Y qué hace *Marinette* para ser amable y buena?
- 5M: Pues... Ayudar a sus compañeros...

**GD. 2: 34/36**

**GD. 2: Mixto 1º de Primaria, Fuenlabrada (Madrid)**

Hay un cierto consenso en las opiniones de que los dos protagonistas de la serie son amables. Esto quiere decir que los personajes importantes potenciarán una actitud positiva hacia la resolución de conflictos en los niños.

- MODERADORA: ¿Vosotros sois así en clase?
- ¡No! (Todos)
- (...)
- MODERADORA: ¿Tú qué harías si hubiera pasado eso en clase?
- ¿Qué harías? ¿Qué habrías hecho?
- (...)
- 1M: Decirle que no discutan y que se hagan amigas de nuevo.

**GD. 1: 19/20**

**GD. 1: Mixto 2º de Primaria, Fuenlabrada (Madrid)**

- 3H: Yo habría hablado las cosas bien...
- (...)
- MODERADORA: Si te toca estar trabajando con un niño o una niña en el grupo que no quieres estar con ese niño o niña?
- (...)
- 4H: Pues yo no le haría caso... O... no le haría caso...
- (...)
- 1H: Yo haría otra cosa mejor...
- (...)
- 1H: Convenciéndole de que nos tiene que ayudar para terminarlo.
- (...)
- 6M: Pues que... eh... si... eh... Por ejemplo si hay dos en el equipo y... entran dos más, así puedes trabajar bien porque tienes más ayuda.
- MODERADORA: Ósea que, ¿tú habrías ayudado a tus compañeros, no?
- 6M: (Hace un gesto con la cabeza para decir que sí).
- 1H: Y yo también.
- MODERADORA: ¿Quién más habría ayudado a sus compañeros?
- 5M: Yo.
- (Levantando la mano).
- MODERADORA: 5M también... Y también 2M, 8H... 3H, ¿tú les habrías ayudado a tus compañeros?
- 3H: Sí.
- MODERADORA: Sí... ¿Y 3H, uy 9H?
- 9H También.
- (...)
- 1H: Sí.
- 4H: Yo también.

**GD. 2: 21/22**

**GD. 2: Mixto 1º de Primaria, Fuenlabrada (Madrid)**

En ambos grupos, los niños coinciden en que ellos no se comportan de esa manera con el resto de sus compañeros. Parece que piensan que hay que solucionar los problemas hablando y ayudando a los demás. Según Judson (2000), es necesario reorientar el comportamiento ante los conflictos hacia la cooperación. Buscar una solución constructiva y transformadora, en la que la interdependencia lleve al desarrollo de actitudes, valores y normas que rechacen la violencia, busquen la paz y la reconciliación. Estos niños con los que hemos trabajado, por sus comentarios, parece ser que tienen interiorizados valores y normas que evitan la violencia, en general. Es cierto que nos han aportado comentarios como los que reflejamos a continuación, al preguntarles si alguna vez se han portado mal como *Chloé*:

- 3H: Yo dos veces... (hablando muy bajito).
- 1H: Yo una.
- (...)
- 4H: Yo una también.
- 1H: Porque 3H en el volleyball empuja a la gente...
- 4H: Es verdad...
- 1H: Sí, para coger la pelota él antes que quién va delante...
- (...)
- 4H: Yo muy pocas veces con (*nombre de niño*) porque cuando le voy a coger la pelota de fútbol, me agarra la camiseta pa que no la coja...
- 1H: Sí, y pasa a todos.
- MODERADORA: ¿Y entonces qué haces cuando te agarra la camiseta?
- 4H: Pues... Me enfado con él...
- MODERADORA: Te enfadas... ¿Y luego solucionáis el problema o no?
- 4H: Lo solucionamos.
- (...)
- 3H: Con 9H en Física.
- (...)
- 1H: Porque estábamos jugando a juegos de coger un a... de meterse un aro... que... quién no se metía en un aro, le eliminaban. Entonces 9H iba al aro, puso el pie primero y 3H le empujó del aro. Y le eliminaron por su culpa.
- MODERADORA: Vale... Y le eliminaron... ¿Y qué pasó, se resolvió el problema?
- 1H: Sí.
- MODERADORA: ¿Cómo?
- 1H: Pues... Eso ya no lo sé. Sólo sé que... pasó eso...

GD. 2: 23/27

GD. 2: Mixto 1º de Primaria, Fuenlabrada (Madrid)

Por lo que se ve, en el grupo de discusión 2, sí que surgen conflictos con los compañeros y se enfadan entre ellos. Aunque los niños afirman que solucionan los problemas.

- MODERADORA: ¿Se porta como Chloé (*nombre de niña*)?
- 6M: Sí.
- MODERADORA: Se porta como Chloé a veces, ¿no?
- 1H: Y (*nombre de niña*) más, y (*nombre de niña*) más...
- MODERADORA: ¿Y (*nombre de niña*) también?
- 2M: Sí.
- 1H: (*Nombre de niña*) peor...
- 2M: Y (*nombre de niña*) peor todavía...

GD. 2: 32

## GD. 2: Mixto 1º de Primaria, Fuenlabrada (Madrid)

No obstante, nos han confirmado que otras niñas de la clase que no han sido participantes de este grupo de discusión, presentan problemas de conducta y una actitud negativa hacia la resolución de conflictos.

En definitiva, los niños de ambos grupos han mostrado una disposición y actitud muy buenas hacia la resolución de conflictos. En general, tienen muy asimiladas las normas y formas de actuar ante un problema de menores. Sin embargo, algunos compañeros de la clase, impiden solucionar estos conflictos de manera satisfactoria, ya que su actitud es completamente opuesta.

### 7.4.10.4. Amistad

A la hora de trabajar el valor de la amistad, nos hemos centrado en la serie de "Peppa Pig" y, para ello, hemos preguntado a los niños de ambos grupos qué es lo que opinan de *Peppa Pig*, que es la protagonista de la serie, en cuanto a si cuida y respeta a sus amigos, tal y como planteamos en el cuestionario:

- 5H: Sí, menos con George.
- 6H: A veces.
- (...)
- 6H: Y se pelearon.
- (...)
- 1M: Sí, se enfadó.
- MODERADORA: Vale, ósea que *Peppa* a veces se enfada con sus amigos...
- 5H: Sí
- 6H: Muchas veces...
- MODERADORA: ¿Y les pide perdón?
- 1M: Sí.

- 5H: Sí.
- 2M: Sí.

**GD. 1: 32/33**

**GD. 1: Mixto 2º de Primaria, Fuenlabrada (Madrid)**

Observamos un cierto consenso en los niños del grupo de discusión 1 en que *Peppa Pig* respeta y cuida de sus amigos a veces, pero siempre pide perdón. Veamos ahora un fragmento del grupo de discusión 2:

- Sí (Todos).
- 2M: ¡Muchísimo!
- (...)
- MODERADORA: ¿Sí? ¿En este caso le ha ayudado a *Emily Elephant*?
- Sí (Todos).
- MODERADORA: ¿Sí? ¿Qué le ha ayudado a hacer?
- 2M: Pues a... a enseñarle a... a dónde va a colgar su abrigo.

**GD. 2: 42**

**GD. 2: Mixto 1º de Primaria, Fuenlabrada (Madrid)**

En el grupo de discusión 2, los niños y niñas de 1º de Primaria afirman claramente que *Peppa Pig* cuida y ayuda a sus amigos siempre. Por tanto, no apreciamos un acuerdo entre los dos grupos, así que no queda demasiado clara la cuestión del cuidado y *amistad* de la protagonista hacia sus compañeros. Sin embargo, sí que parece ser que pide perdón siempre. Veamos las respuestas sobre el comportamiento de los niños participantes con sus compañeros, al preguntarles qué es lo que hacen con los amigos para cuidarles:

- 3M: (...) Cuando 9M una vez estaba jugando conmigo, casi se cae y yo la cogí al vuelo para que no se pudiese caer. La cogí al vuelo y luego la dejé bien en el suelo para que no se cayese y no se hizo daño.
- (...)
- 1M: Sí, cuando 3M se cayó escaleras pa abajo, pues que... pues que yo llamé a un profesor para ayudarla.

**GD. 1: 36/37**

**GD. 1: Mixto 2º de Primaria, Fuenlabrada (Madrid)**

La mayoría de los menores del grupo de discusión 1 afirman ayudar a sus compañeros cuando lo necesitan. Sin embargo, también nos hemos encontrado con comentarios contrarios a estos:

- 6H: Yo cuando 4H se hizo daño en la rodilla, yo le dije que... qué le pasaba y él me dijo: "nada, vete tonto". Me dijiste eso...
- 4H: No te dije eso... (sorprendido).
- 6H: Sí, sí...
- (...)
- 6H: Yo me enfado y entonces por eso me voy para atrás... Porque yo me enfado de que siempre... Tú no paras de... Y todos no paráis de llamarme... eh... Por ejemplo... "Eres un vicio", "eres un pesao", "eres un tramposo". Y yo me enfado y me voy pa atrás. Y me chivo.
- 5H: Porque...
- 4H: ¡Es que es un tramposo!
- 5H: Es que es verdad
- 6H: Porque me enfadáis...
- 4H: ¡Mentiroso!
- MODERADORA: Pero luego, ¿os pedís perdón, no?
- 6H: No, no.
- 4H: Algunas veces.
- 6H: Yo quiero, yo quiero... pero él no...

**GD. 1: 35/36**

**GD. 1: Mixto 2º de Primaria, Fuenlabrada (Madrid)**

En este mismo grupo de discusión, hemos observado dos niños que no se respetan demasiado. Además de insultarse y no jugar juntos, tampoco se perdonan cuando surgen conflictos entre ambos.

Sin embargo, en el grupo de discusión 1 hay un cierto consenso entre los niños en que se respetan y juegan con todos los compañeros. Si en algún momento tienen algún problema lo resuelven pidiendo perdón:

- 1M: A ver... A mí me cae bien toda la clase, me caen bien, yo no tengo ni mejor amiga ni mejor amigo porque me gusta toda la clase, para que sean mis amigos.
- (...)
- 5H: Pues... A vec... Es que (nombre de niña) y yo nos enfadamos luego y eso y nos portamos así pero luego ya nos hacemos las paces, lo olvidamos (...)

**GD. 1: 23**

**GD. 1: Mixto 2º de Primaria, Fuenlabrada (Madrid)**



- 8H: Porque.... no sé dejar solos a mis amigos y... quiero divertirme.

**GD. 1: 26**

**GD. 1: Mixto 2º de Primaria, Fuenlabrada (Madrid)**

Nos parece interesante recordar las aportaciones de Delval (2006) cuando habla de amistad como cooperación y ayuda mutua. Los niños comienzan a ponerse en el lugar del otro. Esto es lo que observamos también en los comentarios que han hecho los niños de estos dos grupos de discusión. Veamos un fragmento del grupo de discusión 2 donde los niños detallan muestras de colaboración y ayuda a sus compañeros:

- 6M: Eh... Compartir las cosas para... Para que... si tienen un poquito de hambre, y yo tengo todavía el bocadillo y no quiero tirarlo porque vale dinero..., pues se lo doy a mi compañero y así él se lo come.  
(...)
- 4H: Pues... Pues yo cuando necesita la pelota, como hay niños que hacen faltas, me la van a pasar y yo se la paso a él..  
(...)
- 1H: Yo... Yo le dejo a 3H mis cosas...

**GD. 2: 43/44**

**GD. 2: Mixto 1º de Primaria, Fuenlabrada (Madrid)**

Estos son algunos de las muchos gestos de ayuda que los niños de 1º de Primaria nos han contado. En general, se aprecia bastante colaboración hacia los demás, lo que confirma los pensamientos de Delval (2006). Así mismo, los participantes del grupo de discusión 2 son conscientes de la importancia que tiene el hecho de ayudar a los demás:

- MODERADORA: ¿Es importante?
- Sí (Todos).
- MODERADORA: ¿Y es fácil o es difícil?
- 1H: Es fácil...
- 2M: Facilísimo... Aunque un poco difícil... Porque mi hermano es un poco gruñón...
- (...)
- 1H: Yo lo hago todos los días...
- MODERADORA: ¿Sí?
- 3H: Yo todos los días.
- 6: Yo... En mi casa... A veces...

**GD. 2: 45/46**

**GD. 2: Mixto 1º de Primaria, Fuenlabrada (Madrid)**

Hemos apreciado también el valor que los niños muestran por la ayuda que reciben de sus compañeros cuando lo necesitan:

- MODERADORA: (...) ¿Y había algún compañero con el que os gusta trabajar más y otros menos?
- 1H: A mí sí...
- MODERADORA: ¿Sí? ¿Por qué?
- 1H: Porque... A mí me ayudan.

**GD. 2: 22/23**

**GD. 2: Mixto 1º de Primaria, Fuenlabrada (Madrid)**

Tras lo expuesto, parece que los gustos por trabajar con los compañeros que ayudan son evidentes. El valor de la amistad lo tienen muy presente:

- MODERADORA: ¿Tenéis muchos amigos, chicos?
- Sí, yo sí (todos a la vez).
- MODERADORA: 7M, ¿tú tienes muchos amigos?
- 3H: Uno, dos, tres, cuatro, cinco...
- 1H: Yo tengo siete...

**GD. 2: 29**

**GD. 2: Mixto 1º de Primaria, Fuenlabrada (Madrid)**

Aunque, hemos apreciado en este grupo de discusión 2 que, a pesar de ser más pequeños que los niños del grupo de discusión 1, saben distinguir los amigos con los que les gusta jugar más y se encuentran más cómodos:

- 3H: Porque hay algunos que se portan mejor y otros que se portan mal...  
(...)
- 2M: Yo con casi todos porque con (*nombre de niña*)... Me maltrata siempre...  
(...)
- 2M: Me saca la lengua..., me dice palabrotas...
- 6M: Hace tonterías...

**GD. 2: 30**

**GD. 2: Mixto 1º de Primaria, Fuenlabrada (Madrid)**

Los niños y niñas con problemas de conducta que no respetan las normas son rechazados por sus compañeros, así lo confirman los niños del grupo de discusión 2 cuando les hemos preguntado si juegan con todos los compañeros de la clase:

- 1H: Yo porque algunos días de fútbol no juego con (*nombre de niña*) ni con (*nombre de niña*), ni con las chicas malas porque en el fútbol cuando yo tengo la pelota, entonces me empujarían...
- MODERADORA: ¿Ah sí?
- 4H: (...) Siempre me quieren pegar y me echan la culpa a mí y a mis amigos...
- (...)
- 3H: Sí. Yo no quiero jugar con (*nombre de niña*) nunca...
- 4H: En la vida...
- 1H: Nunca en la vida...
- 6M: Yo no quiero jugar con (*nombre de niña*)...
- MODERADORA: ¿Y por qué?
- 6M: Porque cuando... Estábamos jugando a un torito en alto, ella tiene que poner siempre las normas (...)

**GD. 2: 31/32**

**GD. 2: Mixto 1º de Primaria, Fuenlabrada (Madrid)**

Para concluir este epígrafe, parece ser que las relaciones de amistad que se producen entre los niños de 1º y 2º de Primaria, son generalmente de ayuda y apoyo a los demás. Los menores comienzan a darse cuenta de lo que está bien y de lo que está mal, y también a ponerse en el lugar del otro mostrando numerosos gestos de ayuda. Son edades en las que posiblemente se disuelva paulatinamente ese egocentrismo característico de la etapa anterior (Delval, 2006).

#### **7.4.10.5. Respeto**

En primer lugar, hemos querido analizar si en "Peppa Pig" están implícitas acciones que conllevan respeto y, para ello, hemos preguntado a los niños si *Peppa Pig* respeta a todo el mundo:

- 2M: Porque... Porque a veces pues... como que no se llevan bien porque... *George* lleva una cosa y...
- MODERADORA: Y *Peppa* otra...
- 2M: Y *Peppa* otra y se la quieren cambiar pero *Peppa* no le deja...
- (...)
- 5H: Pues yo es que... Yo pienso que *Peppa Pig* es buena con todos eh... menos un poco con *George* porque eh... que es su hermano pues que... eh... algunas veces eh... sus padres le dicen a *Peppa* que... le cuente un cuento a *George* para que se duerma y...

- 6H: Y no le gusta, es verdad.
- 5H: Y... Y no le gusta. Sólo quiere George un cuento de dinosaurios porque solo le gustan los dinosaurios...
- 6H: Y un día se puso a llorar y se tuvo que ir a..., a la cama sus padres porque no había cuentos de dinosaurios...
- (...)
- 9M: Pues... *Peppa Pig*... *Peppa Pig* es una marimandona y está todo el rato hablando.

**GD. 1: 30**

**GD. 1: Mixto 2º de Primaria, Fuenlabrada (Madrid)**

- 9M: (...) luego al final se lo pasa bien con su hermano pequeño, acaban jugando.
- (...)
- 1M: Sí, es verdad.

**GD. 1: 42**

**GD. 1: Mixto 2º de Primaria, Fuenlabrada (Madrid)**

- MODERADORA: Vale. Y, ¿creéis que *Peppa Pig* respeta a todo el mundo, 3H?
- 3H: Sí.
- MODERADORA: ¿Sí? A todos...
- 4H: No, no, no.
- (...)
- 4H: Pues muchas veces no respeta a sus padres, a sus amigas, se burla...
- 2M: ¡No! ¿Eh? ¿Cómo, cómo, 4H?
- 6M: Y encima... Y encima cuando Suzy viene a su casa, se enfadan...
- (...)
- 4H: Sí. A sus amigas mucho más.
- 7M: A su hermano a veces.
- 2M: A su hermano, más.
- MODERADORA: A su hermano a veces... ¿A quién más?
- 2M: A su amiga Suzy Sheep.
- MODERADORA: ¿A su amiga Suzy no la respeta?
- 4H: No.
- 2M: A veces... En algunos capítulos no...
- MODERADORA: ¿Pero es buena *Peppa Pig* o no?
- 5M: Sí.
- Sí (Todos).

- 2M: Es buenísima.
- MODERADORA: Entonces, si es buena, ¿respeto?
- 6M: Sí.

**GD. 2: 53/54**

**GD. 2: Mixto 1º de Primaria, Fuenlabrada (Madrid)**

Los comentarios de los niños de ambos grupos nos confirman que *Peppa Pig* respeta algunas veces, tanto a su hermano como a sus compañeros y familiares. Sin embargo, parece ser que finalmente se solucionan los conflictos y respeta. Veamos ahora si los niños del grupo de discusión 1 respetan a los demás:

- 5H: Yo sí.
- 1M: Sí.
- (...)
- 2M: Yo sí
- MODERADORA: 6H.
- 6H: Yo quiero peero... Lo que he dicho antes...
- (...)
- 6H: Que siempre no quiere... Ser mi amigo...
- (...)
- 2M: A veces porque... Hay veces que yo quiero respetarle pero él no me respeta a mí.

**GD. 1: 43**

**GD. 1: Mixto 2º de Primaria, Fuenlabrada (Madrid)**

En el grupo de discusión 1 hay niños que respetan siempre, pero también vemos conflictos y menores que afirman que no se respetan entre sí. Tampoco muestran mucho interés en este aspecto. Al preguntarles qué hacemos en los casos que alguien no respeta nos han contestado lo siguiente:

- 3M: No sé...
- 2M: No sé...
- (...)
- 3M: Yo paso del tema. Yo me voy para no meterme en líos, sinceramente....
- MODERADORA: ¿Y el resto? ¿También os vais para no meteros en líos?
- 1M: Sí.
- MODERADORA: ¿Sí? ¿Todos?
- 5H: Bueno yo me, yo me... yo voy a... a hablar y para que no se meta nadie en líos.

(...)

- 1M: Que... Esto es lo que pasa en clase que cuando, por ejemplo, 2M está hablando, le interrumpe, por ejemplo, 7H...

(...)

- 1M: Y eso no es respetar...

**GD. 1: 43/44**

**GD. 1: Mixto 2º de Primaria, Fuenlabrada (Madrid)**

Vemos que una niña se va para no meterse en líos, muchos niños tampoco saben qué hacer cuando alguien no respeta. Únicamente un niño ha señalado que hay que hablar las cosas para solucionarlas. Parece que en este grupo de discusión 1 hay niños que no se respetan. Veamos el grupo de discusión 2 cuando les hemos preguntado si respetan a los demás:

- 6M: Pero yo pichín pichán porque a veces... a 4H... no le dejo en paz...

- 3H: Yo a veces.

- MODERADORA: ¿Sí?

- 4H: En el comedor.

- 2M: Eh...

- 3H: ¿Ummm...? (Le contesta a 4H).

- 4H: No para de dar vueltas a la silla...

**GD. 2: 54**

**GD. 2: Mixto 1º de Primaria, Fuenlabrada (Madrid)**

Los niños reconocen que respetan a veces, por tanto el valor del respeto no está demasiado presente en los niños de estos grupos:

- 3H: (...) Cuando yo pasaba por su lado... él intentaba pegarme una zancadilla...

- 5M: Y le tiraba gomas...

- 4H: Ah... Yo lo sé también...

- 2M: Sí.

- 4H: Le... Cuando íbamos en el baile, no se paraban de pegarse por el camino...

- MODERADORA: ¿Quién?

- 4H: Eh... 3H... 3H y (nombre de niño) y entonces (nombre de niño) le había llamado a 3H hijo de p...

- ¡Ahhh! ¡Ahhh! (Algunos niños, con cara de sorprendidos).

- MODERADORA: ¿Y eso está bien decirlo?

- 5M: No.
- No (Todos).

**GD. 2: 56**

**GD. 2: Mixto 1º de Primaria, Fuenlabrada (Madrid)**

En este grupo de discusión 2 vemos poco respeto entre los compañeros, y además se insultan diciendo palabrotas. Para comprobar si creen que *Peppa Pig* haría lo mismo, les preguntamos sobre ello:

- MODERADORA: ¿Jugaría con sus amigos diciéndoles esas cosas o... maltratando a sus amigos?
- 6M: A ver... Yo...
- 1H: Yo me acerco a otros...
- 4H: Yo una vez, yo una vez.
- 6M: Una vez...George... Cuando venía Suzy Sheep a... su casa eh... *Peppa* decía que... George... eh...
- 3H: Que no podía jugar...
- 6M Sí. Y también George no podía jugar porque si no le molestaban y estaban a hadas y... él quería ser el... el... el príncipe. Y luego jugaron a médicos y dijeron que quién es el paciente... Y luego le dejaron jugar a George para que sea el paciente...

**GD. 2: 57**

**GD. 2: Mixto 1º de Primaria, Fuenlabrada (Madrid)**

Los niños reconocen que *Peppa* y sus amigos en algún momento no han dejado jugar a George pero al final terminan jugando. Por tanto, llegamos a la conclusión de que en la serie de “*Peppa Pig*”, aunque a veces los personajes no muestran respeto los unos hacia los otros, finalmente acaban jugando y respetándose. Esta actitud respetuosa parece que no se cumple siempre en nuestros grupos de discusión.

**7.4.10.6. Aceptación / rechazo del otro (aceptación / rechazo social)**

Somos concientes de la importancia que tiene para los niños el ser aceptados por los demás, y es por este motivo por lo que nos pareció fundamental investigar sobre el mismo.

En primer lugar, para analizarlo, hemos tomado como referencia la serie de “*Peppa Pig*” y hemos preguntado a los niños sobre el comportamiento de *Peppa* con sus compañeros, con el fin de averiguar si acepta a todos igual a pesar de ser diferentes a ella o, por el contrario, se burla:

- 4H: No se burla.
- 6H: A veces.
- (...)
- 6H: Porque... algunas veces se pelean porque cada uno quiere hacer una cosa y se pelean a menudo muchas veces por ese tema.
- (...)
- 5H: Yo pues... que... eh... Peppa pues... No se pelea con nadie y... es buena pero solo eh... menos con su hermano porque algunas veces eh... no le perdona.
- MODERADORA: (...) ¿Peppa se burla de otros amigos porque son distintos a ella como el perrito, el conejito...?
- (Todos) No.

**GD. 1: 44/45**

**GD. 1: Mixto 2º de Primaria, Fuenlabrada (Madrid)**

- MODERADORA: (...) ¿Peppa Pig sí que juega con sus amigos sin burlarse de ellos, verdad?
- 7M: Sí.
- 6M: Sí.

**GD. 2: 57**

**GD. 2: Mixto 1º de Primaria, Fuenlabrada (Madrid)**

Tanto en el grupo de discusión 1 como el grupo de discusión 2, la mayoría de los niños opina que *Peppa Pig* respeta a todos sus compañeros y amigos por igual. Sin embargo, vemos que en el grupo de discusión 1 hay dos niños que afirman que a veces se pelea con su hermano, pero al final se perdonan. Parece que el valor de la aceptación del otro sí que aparece en esta serie. Tras esta primera reacción de estos niños, vamos a analizar ahora sus comportamientos con sus amigos y si ellos aceptan a los demás. Ya que el fragmento que han visualizado de "Peppa Pig" trata de una compañera nueva que viene al cole, y los compañeros le enseñan y ayudan, les hemos preguntado si ellos han recibido en alguna ocasión a un nuevo compañero o compañera, y cómo lo han recibido:

- 4H: Bien y luego mal porque se cargó la red y el plomo de la clase de primero.
- (...)
- MODERADORA: ¿Le ayudasteis a aprender cosas nuevas de la clase, del cole, lo que la profe decía, las normas...? ¿Le ayudasteis?
- Sí (la mayoría).

**GD. 1: 38**

**GD. 1: Mixto 2º de Primaria, Fuenlabrada (Madrid)**



Hay una tendencia bastante significativa en este grupo en cuanto al rechazo hacia los compañeros que se portan mal. La mayoría de los niños de este grupo de discusión 1, afirma que cuando llegó su compañero nuevo le acogieron bien, pero cuando incumplió las normas la relación entre ellos empeoró.

- 6H: Pero cuando vino (*nombre de niña*), nada más entrar por la puerta, se sentó en su silla y... como siempre la profe nada más llegar eh... nada más empezar la clase, la profe le estaba echando la bronca. Y entonces ya nadie quiso ser su amigo, solo (*nombre de niña*) que a ella también le echaría mucho la bronca.
- MODERADORA: ¿Pero de (*nombre de niña*) sí que sois amigos, no? ¿O no?
- 6H: Eh... No... Solo (*nombre de niña*).
- MODERADORA: ¿Por qué?
- 6H: Ella siempre les echa la culpa a ellas porque siempre se porta mal.
- (...)
- 4H: Porque se porta mal.
- (...)
- 4H: Y encima luego, a veces, eh... Ella hace una cosa mal y le echa la culpa al otro.

**GD. 1: 39/40**

**GD. 1: Mixto 2º de Primaria, Fuenlabrada (Madrid)**

En este otro fragmento del grupo de discusión 1, podemos contemplar también el rechazo de los niños de este grupo hacia los que presentan problemas de comportamiento.

- MODERADORA: ¿Pero desde que vino a la clase no sois amigos de ella?
- (Todos) No.
- (...)
- 4H: Solamente le decimos por qué página estamos
- 6H: Porque es una despistada.
- (...)
- 2M: Pues eh...Pues..., pues a veces como se queda atrás, pues me dice (*nombre de la profesora/tutora*) que le ayude, y yo le ayudo.

**GD. 1: 40/41**

**GD. 1: Mixto 2º de Primaria, Fuenlabrada (Madrid)**

También observamos en este mismo grupo, que ese rechazo se disuelve con las órdenes de la profesora. Cuando ella les dice que le ayuden, lo hacen. Sin embargo, hemos detectado un niño que se encuentra algo desplazado o rechazado por el resto de sus compañeros. A continuación, mostramos un fragmento de los muchos comentarios que escuchamos de este niño que no se siente aceptado en su clase:

- 6H: Porque nadie de..., porque nadie de su club me quiere...
- 4H: ¡Que no tenemos ningún club!
- 5H: Porque eres un tramposo (con voz imitativa).

**GD. 1: 37**

**GD. 1: Mixto 2º de Primaria, Fuenlabrada (Madrid)**

Hecho este análisis de los comentarios más relevantes aportados por los participantes del grupo de discusión 1, veamos algunos fragmentos del grupo de discusión 2 al preguntarles si han tenido alguna vez la experiencia de recibir a un nuevo compañero. Este fragmento refleja algunos comentarios que responden a la pregunta de si se hicieron amigos pronto de su nueva compañera:

- 2M: ¡Yo no! ¡Es... Es malísima!
- (...)
- 4H: ¡Mira todos los puntos rojos que tiene!

**GD. 2: 46/ 47**

**GD. 2: Mixto 1º de Primaria, Fuenlabrada (Madrid)**

Al igual que en el grupo anterior, parece que el mal comportamiento de los niños provoca un rechazo en estas edades. La profesora de los niños de este grupo trabajaba con ellos el sistema de puntos. Tenían una especie de mural colgado en la pared con todos sus nombres y cada niño tenía sus puntos, que podían ser verdes si se habían portado o trabajado bien, o rojos si trabajaban o se portaban de manera incorrecta. Es ese el motivo por el que un niño nos cuenta sorprendido la cantidad de puntos rojos que tiene la niña nueva. Los niños de este grupo de discusión 2, mostraban gran interés hacia esos puntos y para ellos tener muchos rojos no significaba portarse bien.

- 2M: Y nunca come en el comedor, ¿eh? ¡Nunca!
- (...)
- MODERADORA: 2M, ¿a ti te gusta ayudar a los demás aunque vengan de otro sitio, de otra clase?
- 2M: (Hace un gesto para decir que sí).

- MODERADORA: ¿Y entonces por qué a (*nombre de niña*) no le ayudas?
- 2M: No... No... No nos para de molestar...  
(...)
- 4H: Y cuando se había ido a lavarse las manos, me había salpicado todas las gafas...

**GD. 2: 48/49**

**GD. 2: Mixto 1º de Primaria, Fuenlabrada (Madrid)**

En este otro fragmento también existe un rechazo hacia la nueva compañera porque no respeta a los demás, y su comportamiento no es adecuado.

Ante esta reacción de rechazo de la mayoría de los niños del grupo de discusión 2 hacia su nueva compañera, hemos indagado un poco más preguntándoles si ayudan a otros compañeros diferentes que hayan llegado nuevos a su clase:

- 2M: Sí.
- 1H: Yo... (Se queda pensando).
- 4H: Yo sí.
- 2M: Yo le ayudo.
- MODERADORA: ¿Además de (*nombre de niña*) ha venido algún otro niño nuevo? ¿En algún otro curso?
- 4H: (*Nombre de niño*) y (*nombre de niña*).
- 3H: (*Nombre de niña*)...
- MODERADORA: (*Nombre de niña*)...
- 3H: (*Nombre de niña*).
- MODERADORA: (*Nombre de niña*)... Vale.
- 2M: (*Nombre de niño*), y (*nombre de niño*)...
- 3H: (*Nombre de niño*).
- 6M: (*Nombre de niño*).
- 4H: (*Nombre de niño*).
- MODERADORA: ¿Y qué ha pasado? ¿Cómo os habéis portado? ¿Cómo os habéis portado con ellos?
- 3H: Bien.
- Bien (El resto).
- MODERADORA: 3H, ¿Les habéis ayudado cuando ha venido?
- 2M: Con (*nombre de niño*)... fenomenal.
- 6M: A ver... Es que yo les ayudo pero luego cuando ya se fueron al lado oscuro ya no le ayudo porque ya se vuelve más malita y ya creo que ya no necesita ayuda...

**GD. 2: 50**

**GD. 2: Mixto 1º de Primaria, Fuenlabrada (Madrid)**

En este fragmento sí salimos de dudas, y hemos deducido que el rechazo es provocado por el incumplimiento de las normas de comportamiento. Al preguntarles por varios compañeros más que han llegado al colegio después que ellos, la mayoría los acogió bien y les ayudan. Es más, tenemos una aclaración muy importante de una niña que confirma nuestras deducciones. Nos dice que ella siempre ayuda, pero cuando se empiezan a portar mal piensa que ya no necesitan ayuda. Curiosamente asocian, en algunos casos, la ayuda con el comportamiento. Además no quieren jugar con ellos:

- 1H: Con (*nombre de niña*) no...
- (...)
- 4H: Yo ni de locos...
- 1H: Ni con (*nombre de niña*) tampoco...
- MODERADORA: ¿Por qué?
- 2M: Yo tampoco.
- 1H: Porque son malísimas... Nos quieren pegar tol día...
- (...)
- 7M: En Infantil siempre pegaba...
- 4H: Nos echa la culpa a nosotros...

**GD. 2: 58**

**GD. 2: Mixto 1º de Primaria, Fuenlabrada (Madrid)**

Estos son algunos de los muchos ejemplos que hemos observado en cuanto al rechazo a los demás compañeros por mal comportamiento. Pero también hemos querido profundizar más en la cuestión, intentando averiguar si puede existir en estas edades algún tipo de rechazo por las características físicas de los niños o por su cultura. Ellos mismos nos aportaron estos comentarios sin hacerles ninguna pregunta directamente:

- MODERADORA: (...) ¿Vosotros jugáis con todos sin burlaros de ningún compañero?
- 5M: Sí
- 6M: No.
- 1H: Yo juego con 3H aunque parezca una chica...

**GD. 2: 58**

**GD. 2: Mixto 1º de Primaria, Fuenlabrada (Madrid)**

En este caso, parece que las cualidades físicas no afectan en la aceptación de los demás compañeros. Posiblemente, en estas edades no se fijan en estos aspectos. En lo que se refiere a la cultura de cada niño veamos:

- 3H: Yo juego con 9H y... aunque sea diferente juego con él...
- (...)
- 3H: Porque es de otro país...

**GD. 2: 59**

**GD. 2: Mixto 1º de Primaria, Fuenlabrada (Madrid)**

Este fragmento detalla el comentario de un niño que juega con todos aunque sus orígenes sean de países distintos. Se refería a que su compañero tenía a sus padres marroquíes y aún así juega con él. No hemos tenido ningún comentario más de este tipo. Parece ser que los niños en esta etapa no toman como referencia las cualidades físicas o culturales de sus compañeros a la hora de aceptarlos. La aceptación o rechazo de estos niños, basándonos en las aportaciones de los menores participantes en estos dos grupos, está vinculada al comportamiento y cumplimiento de las normas de convivencia.



## Capítulo 8:

# CONCLUSIONES





## 8.1. Conclusiones de la encuesta

Esta investigación toma como punto de partida el fenómeno televisivo y, más concretamente, su influencia en la adquisición de ciertos valores en los niños de 1º y 2º de Educación Primaria. El motivo que nos ha llevado a realizar este estudio surge, básicamente, de la necesidad de búsqueda y análisis acerca de la influencia de los contenidos televisivos infantiles (en concreto, de las series infantiles de “Prodigiosa: Las aventuras de Ladybug” y “Peppa Pig”) en la adquisición de valores como la *responsabilidad, habilidades sociales, resolución de conflictos, amistad, respeto y aceptación del otro*. Este análisis lo hemos ampliado hacia la actitud de los niños ante la televisión, si tienen dispositivos para acceder a ella en su habitación, si sus padres les permiten verla siempre que deseen o si estos acompañan a los menores a la hora de ver la televisión.

Vamos a comenzar enumerando las principales conclusiones referidas a la *encuesta*. En primer lugar, la familia constituye el primer contexto en lo que al uso televisivo se refiere. Por ello, los hábitos familiares televisivos influirán en el consumo presente y futuro de los niños. En 1º y 2º de Educación Primaria el control del consumo televisivo es muy importante, ya que la familia es su mayor referencia y un modelo a seguir para ellos.

Nuestra hipótesis inicial ha sido la consideración de si los programas infantiles televisivos de “Prodigiosa: Las aventuras de Ladybug” y “Peppa Pig”, influyen a los niños y niñas de 1º y 2º de Educación Primaria en la adquisición de los seis valores analizados e incluidos en el Currículo de Educación Primaria de la Comunidad de Madrid, y que los menores de estas edades deben haber trabajado en el colegio.

Partiendo del objetivo general que hemos planteado en esta investigación, llegamos a la conclusión de que **los contenidos televisivos infantiles de “Prodigiosa: Las aventuras de Ladybug” y “Peppa Pig”, sí ejercen una influencia sobre los comportamientos, valores y actitudes de los niños de 1º y 2º de Educación Primaria**. Hemos observado que **tanto los comportamientos positivos como los negativos de las series, influyen a los más pequeños a la hora de adquirir y desarrollar los seis valores que conforman nuestro objetivo general: *responsabilidad, habilidades sociales, resolución de conflictos, amistad, respeto y aceptación del otro* (O.G.1)**. A continuación, vamos a detallar esos datos que demuestran y dan esa validez a esta conclusión principal. Para ello, especificamos también algunas conclusiones, teniendo en cuenta nuestros objetivos específicos, que nos ayudan a comprender mejor esta conclusión final que acabamos de señalar.

Los niños que hemos encuestado, muestran tener **un hábito adquirido de visualizar la televisión en su habitación** (O.E.1.). De este estudio se deduce que más de la mitad de los niños, tanto de centros públicos como de concertados y privados, ven la televisión en su habitación con distintos dispositivos. Concretamente, el 62,53% de los menores. Este porcentaje es muy similar en cuanto a tipo de centro se refiere. En los centros públicos el 59,46%, en los concertados un 68,49% y en los privados el 57,14%. Por tanto, podemos ver resultados muy parecidos.

El permiso de las familias o responsables con los que viven los menores para ver la televisión, representa un porcentaje bastante alto en cuanto a dejarles verla. Casi la mitad de las familias dejan ver el televisor a los menores siempre que quieran, el 42,18%. Por el contrario, el 56,82% sí que ponen límites, pero no es una cifra elevada en un aspecto tan importante como es el control de los más pequeños frente a la pantalla. No obstante, hemos observado que las familias de los **centros privados ejercen un mayor control televisivo en los menores** que en los centros públicos y concertados (O.E.2.). En concreto, el 74,29% de las familias de los centros privados no dejan ver a sus hijos la televisión siempre que lo deseen. Sin embargo, en los centros públicos y concertados las cifras disminuyen, el 57,66% y el 51,37%, respectivamente.

Con respecto a la **compañía frente al televisor también es muy escasa** (O.E.3.). Un número elevado de los menores se sitúan frente a la pantalla del televisor solos en algún momento. Tan solo el 9,93% de los niños ven la televisión acompañados. El 29,78% la ven siempre solos, lo cual representa casi un tercio de los niños encuestados, y el 60,05% a veces solos y otras acompañados. Con estos datos, llegamos a la conclusión de que un número elevado de los menores se sitúan frente a la pantalla del televisor solos en algún momento. Este hecho resulta realmente peligroso en estas edades, puesto que los niños están expuestos a visualizar cualquier tipo de contenido. En cuanto al tipo de centro, es en los públicos y concertados donde hemos observado un porcentaje mayor de menores que ven la televisión solos, lo que representa una tercera parte de los niños encuestados, concretamente el 30,18% y el 34,25%, respectivamente. En los privados, la cifra disminuye, el 8,57% de los encuestados se sientan solos frente al televisor. Sin embargo, más de las dos terceras partes de los menores han afirmado que a veces la ven solos y otras acompañados, el 82,86% en estos centros privados. En los públicos y concertados están igualados, el 58,56% y el 56,85%, respectivamente. Los porcentajes de niños que ven la televisión acompañados son escasos: los públicos representan el 11,26%, seguidos de los privados, con el 8,57%; y los concertados con el 8,22%.

A la hora de analizar la influencia de los contenidos televisivos infantiles en los valores de *responsabilidad*, *habilidades sociales* y *resolución de conflictos*, hemos tomado como referencia la serie infantil de “Prodigiosa: Las aventuras de Ladybug”. Como conclusión final de estos cuestionarios en lo que respecta a esta serie, sí que **hay una influencia en cuanto al comportamiento y los valores que muestran los personajes y los que adquieren los niños** (O.E.5.). Parece que, tanto las conductas positivas como las negativas, influyen sobre los menores en la adquisición y desarrollo de su *responsabilidad*, *habilidades sociales* y *resolución de conflictos*. A la hora de preguntarles por un personaje responsable, sí que hemos percibido que influye a los niños satisfactoriamente en el desarrollo de su

*responsabilidad* (O.E.4.). Igualmente, al preguntarles sobre otro personaje que pone en práctica sus *habilidades sociales*, también les ha influido de forma positiva (O.E.4.). Y, por último, el hecho de preguntarles por un personaje de la serie que no actúa de forma correcta para *resolver conflictos*, ha influido de la misma manera en sus respuestas pero en este caso de forma negativa, ya que los porcentajes en la resolución positiva de conflictos han disminuido (O.E.4.). El 46,90% de los niños encuestados dice que es amable con los compañeros siempre, frente al 46,65% que sólo “a veces”, y el 5,21% que “no” es amable. Por tanto, hay muchos niños que no contribuyen a la resolución positiva de conflictos en ciertas ocasiones. Por otro lado, observamos una cierta **discrepancia** en los **niños de los centros privados**. Son los que menos ven la serie y el porcentaje de niños que se consideran buenos (*responsabilidad*) es el más bajo.

Para realizar el estudio de otros tres de los valores que hemos analizado, nos hemos centrado en la serie infantil de “Peppa Pig”. Estos han sido la *amistad*, el *respeto* y la *aceptación del otro*. A pesar de los datos aportados por *Kantar Media* y nuestra posterior consulta con niños de dos clases de un colegio (una de 1º y otra de 2º), hemos observado un porcentaje muy alto de niños que no la ven, casi la mitad. Sin embargo, los menores han afirmado que la veían cuando eran más pequeños. Posiblemente, esta edad de 1º y 2º de Educación Primaria sea un período de transición, entre lo que fue la etapa de Educación Infantil y el paso a una edad más avanzada con otros intereses. Por ello, hay niños que la ven y otros que no. En cualquier caso, la mayoría de los menores conocen la serie porque la han visto cuando eran más pequeños. Por tanto, supieron responder al cuestionario sin problema y sus respuestas nos han ayudado a conseguir los objetivos que nos hemos planteado en esta investigación.

Los resultados coinciden con lo observado en “Prodigiosa: Las aventuras de Ladybug”. **Tanto las conductas positivas como las negativas de los personajes influyen en los comportamientos y valores de los más pequeños** (O.E.5.). Lo primero que hemos analizado en “Peppa Pig” es la *amistad*. Los niños han confirmado, en general, que la protagonista de la serie transmite en la pantalla este valor (O.E.4.), y la gran mayoría también pone en práctica conductas de *amistad*, el 77,17%. Vuelve a coincidir que los niños de los centros privados, que son los que en menor medida visualizan la serie, son los que menos interiorizado tienen este valor, el 65,71%, frente al 75,23% y al 82,88% de los centros públicos y concertados, respectivamente. Otro de los valores que hemos analizado en “Peppa Pig” ha sido el *respeto*. Según los resultados de las encuestas, la mayor parte de los niños piensa que la protagonista respeta a todo el mundo (O.E.4.). Por ello, consideramos que el valor del *respeto* se inculca a los niños desde la serie. La mayoría de los encuestados muestra una actitud respetuosa habitualmente, el 72,70% considera que respeta siempre. Los centros privados también difieren ligeramente en los resultados, muestran actitudes respetuosas el 60% de los encuestados, frente al 71,62% y al 77,40% de los centros públicos y concertados, respectivamente. El porcentaje de niños que muestran actitudes respetuosas ha sido menor en los colegios privados que en los públicos y concertados. Al igual que en el valor de la *amistad*, podría ser que al ver menos la serie tengan menos adquirido el valor del *respeto*. Por último, hemos analizado la *aceptación del otro*, y por los resultados que hemos obtenido en la encuesta, este valor no está muy reflejado en la serie (O.E.4.). Poco más de la mitad de los menores encuestados afirman que *Peppa* pone de

manifiesto este valor. Si comparamos estos datos con la *aceptación personal del otro*, las dos terceras partes de los menores no acepta a algún compañero de su entorno, concretamente el 67,25% de los niños encuestados. Es un porcentaje bastante alto de rechazo y coincide con los datos de la encuesta referidos a “Peppa Pig”. Los menores no manifiestan en exceso que la serie les inculque este valor, más bien es algo escaso. En cuanto al tipo de centros, volvemos a tener una diferencia en los centros privados, donde el porcentaje de rechazo a algún compañero es más alto que en los públicos y concertados, 85,71%, 64,86% y 66,44%, respectivamente. En los tres tipos de centros, los niños coinciden en que no juegan con todos porque se burlan, les molestan, no tienen tiempo, les pegan o juegan a otras cosas. **El principal juego que no deja que los niños jueguen todos juntos es el fútbol.** Éste es un deporte que les condiciona mucho para jugar o no con sus compañeros. Hay niños que les gusta mucho y juegan siempre, y otros que no les gusta y no juegan. Por tanto, los niños con esta diferencia de gustos en lo que respecta a practicar este deporte, no suelen jugar juntos.

También hemos observado que en estos centros públicos y privados, **muchos niños y niñas se separan para jugar.** El motivo es que no les gustan sus juegos o que no se respetan entre ellos.

En definitiva, según los resultados obtenidos en las encuestas de los menores, existe cierta influencia televisiva en cuanto a los valores que se inculcan a los más pequeños, desde las series infantiles de “Prodigiosa: Las aventuras de Ladybug” y “Peppa Pig”, y su posterior aprendizaje.

## 8.2. Conclusiones de los grupos de discusión

Comenzamos a detallar las conclusiones que hemos obtenido de estas reuniones.

En cuanto a las marcas de género, hay **mucha diferencia entre niños y niñas en lo que respecta a tipos de juego y a sus intereses.** Observamos que muestran distintas formas de jugar, inquietudes, aficiones... En estos grupos, los participantes nos han confirmado de manera continuada que no suelen jugar juntos en muchas ocasiones, lo cual coincide con las respuestas que muchos menores de distintos centros plasmaron en las encuestas. A los niños les suele parecer aburrido jugar con niñas.

**El fútbol suele ser un juego que prefieren más los niños que las niñas. En muchas ocasiones no pueden jugar juntos por este motivo.** No obstante, hay niñas que también juegan y son conscientes de que todos y todas pueden jugar a cualquier tipo de juego. Pero los niños, en ambos grupos, han mostrado un interés excesivo por jugar al fútbol. A ellos les gusta competir, se pasan el tiempo compitiendo. El deseo de ganar les motiva e incentiva, quieren y buscan la competencia. En cambio, ellas buscan más una sensibilidad emocional y afecto. Muestran con más facilidad su sensibilidad y ayuda hacia los demás.

Por otra parte, **tanto los niños como las niñas no se identifican con personajes que tengan sexo distinto al suyo**. Es un hecho que lo tienen muy asimilado, parece como si no concibieran la posibilidad de poder ser un personaje de sexo opuesto.

La mayoría de los participantes en los grupos, han afirmado que **ven series de adultos** y lo cuentan como si fuera algo normal, como si no fueran conscientes de que ellos no pueden verlas o nadie se lo hubiese dicho nunca. Parece que ven habitualmente ese tipo de series y no les ponen límites en casa para ver la televisión.

Hemos investigado acerca del gusto de los niños por la televisión y la gran mayoría lo muestra de manera excesiva. Durante estos últimos años, el consumo televisivo infantil ha aumentado de forma considerable en los hogares, debido a la gran variedad de aparatos que los niños disponen en el entorno doméstico: televisión, tablet, móvil... En cuanto a la disposición de televisión en la habitación, casi la mitad de los participantes tienen televisión en su habitación y, si no la tienen, **casi todos disponen de dispositivos portátiles y móviles que les permiten acceder a ella en su habitación** (O.E.1.). Estos datos coinciden con los reflejados en las encuestas, donde más de la mitad de los menores han confirmado que ven la televisión en su habitación. Los niños de estos grupos se sitúan frente a la pantalla del televisor bastantes veces al día. Muestran mucho interés por verla.

En nuestros grupos, a la mayoría de los menores sus responsables **les dejan ver la televisión hasta horas no apropiadas para niños** (O.E.2.), al menos los fines de semana o cuando al día siguiente no hay colegio. La limitación y el horario para irse a dormir no son muy estrictos, hay muchos niños que ven la televisión fuera del horario infantil. Aunque solo les dejen quedarse por la noche cuando al día siguiente no hay colegio, seguramente en esos días visualicen contenidos televisivos inadecuados para ellos. Por lo general, existe bastante falta de disciplina y límites de las familias hacia sus hijos en el horario de acostarse, así como en el permiso para ver ciertos programas o series televisivas en horas poco apropiadas para ellos. Algunos niños sí afirman que tienen un horario establecido para acostarse y sus responsables no les permiten ver la televisión siempre que quieran, pero los casos son escasos. Si comparamos estos datos con los recogidos en las respuestas de las encuestas, casi a la mitad de los niños encuestados les dejan ver la televisión siempre que quieran. Este porcentaje es muy elevado, y coincide con esa falta de normas en cuanto a horario y límites que nos han aportado los comentarios de nuestros grupos de discusión. La escasez en la disciplina de los padres a sus hijos en este aspecto es evidente.

En lo que respecta al acompañamiento de los niños frente al televisor por parte de los adultos, los menores han afirmado que ven series destinadas a un público mayor de dieciocho años, y aunque estén sus responsables delante las ven con ellos. Es decir, hay niños que no sólo se encuentran solos cuando ven contenidos inapropiados para ellos, sino que también cuando están acompañados de los adultos los ven todos juntos. Hay una falta de control y preocupación hacia el tipo de contenidos que están visualizando los menores por parte de algunas familias. La mayoría de los niños prefieren ver la televisión solos. Sin embargo, también hay algunos que reclaman la compañía de los adultos y se dan cuenta de que éstos no quieren hacerlo. Se sienten algo rechazados y faltos de atención. Hemos llegado a la conclusión de que las **familias se muestran poco dispuestas a**



**acompañar a los pequeños en su tiempo delante de la pantalla (O.E.3.).** Prueba de ello lo tenemos reflejado también en los resultados de las encuestas. Más de la mitad de los menores ven la televisión algunas veces solos. Por tanto, hay un porcentaje muy alto de niños que se sitúan frente a la pantalla del televisor solos en algunas ocasiones.

Por otro lado, en la serie “Prodigiosa: Las aventuras de Ladybug”, los menores tienen una clara preferencia hacia los protagonistas y muestran gran interés hacia los superhéroes. En primer lugar, los niños prefieren los personajes masculinos y las niñas los femeninos. Todos quieren ser héroes, ellos el héroe de la serie y ellas la heroína. Coincide también que ambos son los protagonistas. En el caso de los niños afirman claramente que les gustaría ser *Adrián* porque es bueno y para poder salvar a la ciudad. Esta preferencia puede influirles positivamente en el desarrollo de sus comportamientos y valores, puesto que toman como referencia el personaje bueno de la serie. Las niñas prefieren ser *Marinette*, la protagonista que se transforma en heroína y que transmite e inculca actitudes positivas. En numerosas ocasiones, las niñas tienen un tipo de percepciones relacionadas con valores estéticos, como la belleza y las cualidades físicas de los personajes. En cambio, a los niños les atraen más las capacidades que los protagonistas suelen desarrollar. Sin embargo, la conclusión evidente que hemos obtenido con los comentarios de los menores de ambos grupos, es que **los niños se identifican con personajes masculinos y las niñas con personajes femeninos**. Además, los niños muestran una mayor atracción por los personajes principales, quieren ser especialmente como *Adrián* o *Cat Noir*, héroe de la serie. En algún caso, escuchamos comentarios de algún menor que piensa que los niños obligatoriamente tendrían que ser *Cat Noir*, como si su mente no admitiese la posibilidad de que pudiese ser otro personaje. Contemplamos la posibilidad de que los menores sepan que, aunque hay personajes en la serie que se portan mal, ellos no deben hacer eso. Por tanto, posiblemente no estén pensando que los comportamientos y actitudes negativas que visualizan en la serie las deben aplicar ellos en su vida diaria. Parece ser que saben diferenciar lo que se debe y lo que no se debe hacer. Por otra parte, a las niñas les gustaría ser como *Marinette* o *Ladybug*, la heroína protagonista. Al igual que los niños, este hecho de que quieran ser como un personaje que se porta bien, es un punto favorable en el desarrollo y adquisición de sus conductas. Es señal de que toman como referencia los valores y comportamientos positivos.

No obstante, hay otros personajes de los dibujos que también llaman la atención de los menores: *Lepidóptero*, que es un personaje que no inculca buenos valores pero, posiblemente, les llamen la atención sus poderes. A los niños les mueven las potencialidades de los personajes, alguno afirma que le gustaría tener uno de los poderes que poseen esos personajes, lo que confirma claramente la idea. Es importante que tengamos en cuenta este dato y no pensemos que únicamente los personajes valientes y buenos atraen la atención de los más pequeños. Las niñas, en este caso, no se han fijado en las cualidades y valores nocivos de los personajes.

Pasamos ahora a analizar los seis valores de nuestro objeto de estudio. Comenzamos por el primero de los que constituyen nuestro análisis, la *responsabilidad*. Los niños participantes en los grupos han afirmado que tanto *Adrián* como *Peppa*, protagonistas de “Prodigiosa: Las aventuras de Ladybug” y “Peppa Pig”, son responsables, lo cual confirma

las respuestas obtenidas en las encuestas. Con estos datos, podemos observar que en las dos series se trabaja el valor de la *responsabilidad*. El hecho de que los protagonistas muestren su responsabilidad es muy importante, puesto que en muchos casos los niños los toman como referencia y quieren ser como ellos. En cuanto a la *responsabilidad personal*, **la mayoría de los menores se consideran responsables con alguna excepción** (O.E.5.). Los niños saben diferenciar los comportamientos responsables de los que no lo son. Sin embargo, hay niños que toman de referencia comportamientos responsables de las series, y otros ponen en práctica conductas poco responsables con algunos de sus compañeros. Los datos coinciden con los de las encuestas, donde una gran mayoría de los menores encuestados ponen en práctica el valor de la *responsabilidad*.

El segundo valor a analizar son las *habilidades sociales*. Al preguntar a los niños sobre *Marinette* o *Ladybug*, protagonista de “Prodigiosa: Las aventuras de Ladybug”, casi todos opinan que pone en práctica correctas *habilidades sociales*. En cuanto a la serie de “Peppa Pig”, afirman que *Peppa*, la protagonista, también lleva a la práctica *habilidades sociales* adecuadas. Sin embargo, algunos niños del grupo de discusión 2 no lo hacen siempre, aunque hay alguna niña que ha confirmado que ella pone en práctica buenas habilidades sociales. Seguramente sea por su forma de ser y su capacidad para actuar de forma correcta en cualquier situación. En nuestros grupos, hay niños que quieren poner en práctica correctas habilidades sociales pero otros compañeros no les dejan. Hemos obtenido comentarios de niños que aplican buenas *habilidades sociales* siempre, en cualquier circunstancia. El desarrollo de las *habilidades sociales* depende mucho de las características del niño y también, en muchos casos, puede estar condicionado por el nivel socioeconómico de las familias. En cualquier caso, **los comentarios a nivel general de los participantes de los grupos de discusión, coinciden con los resultados de las encuestas**. En ellas, una mayoría ha señalado que pone en práctica **correctas habilidades sociales con sus compañeros** (O.E.5.).

El tercer valor de nuestro análisis es la *resolución de conflictos*. Al preguntar por uno de los personajes de “Prodigiosa: Las aventuras de Ladybug”, todos los niños coinciden en que no resuelve los conflictos de forma satisfactoria, no es amable y se porta mal. Las respuestas son similares con las que la mayoría de los niños han aportado en las encuestas. Más de las dos terceras partes de los encuestados piensa que el personaje en cuestión no favorece la *resolución de conflictos*. En general, los participantes de los grupos parece que saben que eso no está bien y ellos no lo hacen. Sin embargo, hay alguna niña que reconoce que ha actuado de forma similar alguna vez. Con lo cual, seguramente en algún momento hayan entrado en conflicto. Por lo general, en ambos grupos afirman que ellos no se comportan de esa manera con el resto de sus compañeros. Consideran que hay que solucionar los problemas hablando y ayudando a los demás. Estos datos también coinciden con los resultados de las encuestas, donde el casi la mitad de los menores encuestados (46,90%) resuelven cualquier problema que pueda surgir. No obstante, también hay un porcentaje bastante alto (46,65%) que sólo soluciona los conflictos “a veces”. En general, los participantes de nuestros grupos, nos han transmitido que **tienen interiorizados valores y normas que evitan la violencia** (O.E.5.). Es cierto que surgen conflictos con los compañeros y se enfadan entre ellos, pero solucionan los problemas. Sin embargo, hay excepciones. Según los participantes, algunas niñas de la

clase presentan problemas de conducta y una actitud negativa hacia la *resolución de conflictos*.

El cuarto valor que hemos analizado es la *amistad*. Para trabajarlo, nos hemos basado en la serie de "Peppa Pig" y los niños han confirmado que la protagonista solo les inculca este valor a veces. Por tanto, no queda demasiado clara la cuestión del cuidado y *amistad* de esta protagonista hacia sus compañeros. Este dato no concuerda demasiado con las respuestas aportadas en los cuestionarios, donde más de las dos terceras partes de los niños afirma que la protagonista pone en práctica el valor de la *amistad*. En cuanto a la *amistad personal* de los niños, **la mayoría de los menores confirman que habitualmente ponen en práctica muestras de amistad con sus compañeros** (O.E.5.). Sin embargo, también hemos observado niños que a veces se insultan, no se respetan, no juegan juntos... Por lo que vemos muestras de *amistad* escasas, en algunos casos. No obstante, en general, hay un cierto consenso entre los menores en que se respetan y juegan con todos los compañeros. El valor de la *amistad* lo tienen muy presente en estos dos grupos, lo que coincide con las respuestas obtenidas en las encuestas. Más de las dos terceras partes de los niños encuestados (77,17%) respeta este valor. Sin embargo, hemos apreciado en los comentarios que **los niños con problemas de conducta que no respetan las normas son rechazados por sus compañeros**. Pero, por lo general, las relaciones de *amistad* entre los niños de 1º y 2º de Primaria son de ayuda y apoyo a los demás. Empiezan a distinguir lo que está bien de lo que está mal, y también a ponerse en el lugar del otro y ayudarse.

El siguiente valor que vamos a analizar es el *respeto*. Los comentarios de ambos grupos confirman que *Peppa* respeta algunas veces, tanto a su hermano como a sus compañeros y familiares. Sin embargo, parece ser que finalmente se solucionan los conflictos y respeta. Con estos comentarios, se confirman también los datos de las encuestas. Las dos terceras partes de los niños encuestados piensa que *Peppa* pone de manifiesto el valor del *respeto* con sus compañeros. En lo que respecta al *respeto* entre los participantes de los grupos de discusión, hay niños que respetan siempre pero también vemos conflictos y menores que afirman que no se respetan entre sí. Tampoco muestran mucho interés en este aspecto. Reconocen que respetan a veces, por **tanto el valor del respeto no lo tienen muy presente** (O.E.5.). Al parecer, esta actitud de *respeto* presente en la serie de "Peppa Pig", no siempre está en nuestros grupos de discusión. Si contrastamos estos resultados con los datos de los cuestionarios, no se cumplen en su totalidad. Las dos terceras partes de los encuestados ha respondido que "sí" se respeta (72,70%). Por tanto, existen algunas discrepancias entre los datos aportados por los grupos de discusión y los de las encuestas.

Por último, analizamos el valor de la *aceptación del otro* y tomamos como referencia también la serie de "Peppa Pig". En ambos grupos, la mayor parte de los niños piensa que la protagonista respeta a todos sus compañeros y amigos por igual. No obstante, algunos señalan que, en ocasiones, se pelea con su hermano pero finalmente se perdonan. Por tanto, el valor de la *aceptación del otro* solo está presente a veces en la serie. En las encuestas tampoco está del todo claro. Poco más de la mitad de los menores encuestados ha opinado que *Peppa* pone de manifiesto este valor. Por tanto, los niños



no aseguran que la protagonista acepte siempre a los demás. En cuanto a la aplicación personal de este valor por parte de los niños, **hay cierto rechazo hacia los compañeros que se portan mal** (O.E.5.). Este motivo coincide con las razones que nos han aportado en las encuestas: "porque me molestan y me pegan", "porque no respetan y se burlan de mí", "porque hacen muchas peleas"... Sin embargo, ese rechazo se disuelve con las órdenes de un adulto, en concreto de la profesora. En cuanto a las cualidades físicas de cada niño, parece ser que no afectan en la aceptación de los demás compañeros. Quizá en esta edad todavía no tienen en cuenta estos aspectos. Y en lo que se refiere a la cultura, tampoco se fijan en las cualidades culturales de sus compañeros a la hora de aceptarlos. La aceptación o rechazo de estos niños está relacionada con el comportamiento y cumplimiento de las normas de convivencia.

### 8.3. Reflexión personal

Como reflexión personal, consideramos conveniente señalar que de esta investigación deducimos un consumo televisivo generalizado en la mayoría de los menores de entre 6 y 8 años. Seguramente, en muchas ocasiones hayamos visto a niños que se quedan frente a la pantalla del televisor ensimismados y sin parpadear. Y, lo que es más, en la actualidad disponen de múltiples dispositivos para ver la televisión: tablet, móvil, ordenador... Por tanto, todo son facilidades para ellos, nacen inmersos en un mundo de tecnología que les permite un fácil acceso al medio televisivo. Aparecen nuevos dispositivos constantemente que facilitan, a su vez, la visualización de contenidos televisivos. Y, ante estos constantes cambios y avances televisivos, nos preguntamos, ¿habrá en un futuro grandes cambios en los valores de los niños que consumen tanta televisión? Lo que es cierto es que los contenidos televisivos influyen en la adquisición de los valores de los niños. Por tanto, es muy importante que se controle la calidad de dichos contenidos. Lógicamente, el modo de vida y de pensamiento de los menores actuales tiene que ser muy distinto al de los menores de hace unos años. Los medios de comunicación ejercen influencias en cuanto a opinión, comportamientos, conductas..., que darán lugar a menores dependientes y condicionados por los mensajes televisivos. Por tanto, es necesario potenciar contenidos audiovisuales educativos.

Por otro lado, consideramos que la familia juega un papel muy importante en la adquisición de un uso televisivo adecuado. Cuando los niños son pequeños, el ámbito familiar es su modelo a seguir. Toman como referencia las conductas y valores que visualizan de sus familiares más cercanos, con los que conviven habitualmente. En la actualidad, la televisión está a la orden del día. Prueba de ello la tenemos en los menores que hemos encuestado que, por lo general, tienen el hábito de ver la televisión en su habitación. Este dato apunta a que en los hogares hay más de un dispositivo que permite visualizar el medio televisivo. Por tanto, desde nuestro punto de vista, es un medio atractivo en muchos hogares.

Un dato que nos parece realmente preocupante, es la permisibilidad de los adultos

que conviven con los niños para dejarles situarse frente a la pantalla, sin ningún tipo de control ni límite. ¿Qué valores estarán adquiriendo estos menores que ven la televisión cuando desean, con todos los contenidos nocivos e inapropiados para ellos que se emiten diariamente? Debemos ser conscientes que ellos dominan el mando a distancia y conocen los canales que se ofertan mejor que muchos adultos, ya que han nacido con ello. Por tanto, las familias deben concienciarse y tener en cuenta los múltiples peligros que puede tener este medio para los más pequeños si no se les controla y acompaña. Hemos visto que muy pocos niños ven la televisión acompañados siempre. Este dato genera mucha incertidumbre sobre el tipo de sociedad que nos gustaría construir en un futuro. Los niños están expuestos a visualizar y adquirir cualquier tipo de contenido.

En cuanto a la adquisición de valores, hemos apreciado que tanto las conductas positivas como las negativas, influyen a los menores en la adquisición de los valores objeto de estudio. Desde nuestro punto de vista, la televisión puede aportarles beneficios si los objetivos que se persiguen son educativos, si las familias son conscientes de los mensajes televisivos que se transmiten a los niños, o si se respetan las leyes que regulan el ámbito televisivo. Es muy importante que las familias controlen los contenidos que visualizan sus hijos, para evitar que visualicen productos inadecuados para ellos. Seguramente, muchas de ellas estén desinformadas y recurren a la televisión para ofrecer tiempo de ocio a sus hijos, sin pensar que existen otras muchas posibilidades más beneficiosas para los más pequeños. Probablemente, por los difíciles horarios laborales o la falta de tiempo, muchas familias no pueden involucrarse en esta importante labor.

# **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**



## Referencias bibliográficas

- ABELMAN, R. y ATKIN, D. (2000). What Children Watch When They Watch TV: Putting Theory. *Practice. JoBEM*. 44(1), 143-154.
- ACUÑA, A. (1994). *Fundamentos socio-culturales de la motricidad humana y el deporte*. Granada, España: Universidad de Granada.
- AGUADED, J.I. (2000b). *Teleconsumidores activos. Consumimos televisión, aprendemos a verla*. Sevilla, España: Consejería de Gobernación de la Junta de Andalucía.
- ALONSO, L.E. (1998). *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid, España: Fundamentos.
- ANAYA NIETO, D. (2003). *Diagnóstico en educación: diseño y uso de instrumentos*. Madrid, España: Sanz y Torres, S.L.
- ANDER-EGG, E. (1996). *Teledictos y vidiotas en la aldea planetaria. ¿Qué hace la televisión con nosotros?* Argentina: Colección desarrollo cultural.
- ANDERSON, D.R. y COLLINS, P. (1988). *The impact of children s education: television influence on cognitive development*. Washington DC: U.S. Departement of Education.
- ANDERSON, D.R., HUSTON, A. C. , SCHMITT, K.L., LINEBARGER, D.L. y WRIGHT, J.C. (2001). Early Childhood televsion viewing and adolescent behavior: the recontact study. *Momographs of The Society for Research in Child Development*, 264(66)1.
- ANTONA JIMENO, T. (2014). Los orígenes de la Televisión educativa en TVE (19581966). *Estudios sobre el Mensaje Periodístico, Vol.20*, Núm. especial, pp. 209226. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense.
- ASHER, S. y WILLIAMS, G. (1987): *Helping children without friends in home and school contexts. Children's social development: information for teachers and parents* (ERIC Document Reproduction Service No. ED 283 625).
- BAGUET, J.M. (1992). *Historia de la televisión en España, (19561975)* [Ed. micrográfica]. Bellaterra, España: Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- BARBERÁ, V. (2001). *La responsabilidad. Cómo educar en la responsabilidad*. Madrid, España: Aula Santillana.
- BARTOLOMÉ CRESPO, D. (1998). *La integración curricular de los medios de comunicación*. IX Cursos de Verano de la UNED. *Estrategias y medios en la integración curricular*. Plasencia, España: Centro Asociado de la UNED.
- BECERRA, S., GODOY, M.P., VÉJAR, M. y VIDAL, N. (2013). Violencia y conductas de rechazo social en la escuela: sus efectos en el estudiante indígena. *Teoría e Prática da Educação*, 16(2), 9-18.

- BEENTJES, J.W.J., KONING, E. y HUYSMANS, F. (2001). Children's comprehension of visual formal features in television programs. *Applied Developmental Psychology*, 22, 623-638.
- BERKOWITZ, L. y POWERS, P.C. (1979). Effects of timing and justification of witnessed aggression on the observers' punitiveness. *Journal of Research in Personality*, 13, 71-80.
- BERNSTEIN, I.S. (1991). Social Housing of Monkeys and Apes: Group Formations. *Laboratory Animal Science*, 41, 329-333.
- BETTELHEIM, B. (1986): *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Grijalbo.
- BIANCULLI, D. (1992): *Teleliteracy. Taking Television Seriously*. Nueva York: Continuum.
- BOLÍVAR, A. (2012a). Organizar los centros para el aprendizaje del profesorado. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, Vol. 20, nº 3, 12-13.
- BOLÍVAR, A. (2012b). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Málaga, España: Aljibe.
- BOQUÉ, M.C. (2002). *Guía de mediación escolar. Programa comprensivo de actividades de 6 a 16 años*. Barcelona, España: Octaedro- Rosa Sensat.
- BORDIEU, P., (1996). *Sobre la televisión*. Barcelona, España: Editorial Anagrama.
- BRYANT, J y ZILLMANN, D. (2002). *Media effects. Advances in Theory and Research*. New Jersey, Estados Unidos: Lawrence Erlbaum.
- BUCKINGHAM, D. (2003). *Media education. Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge, Reino Unido: Polity Press.
- BUXARRAIS, R.M. (1997). *La formación del profesorado en educación en valores*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- BRONFENBRENNER, U. (1944). A constant frame of reference for sociometric research: Part II. Experiment and reference. *Sociometry*, 7, 40-75.
- BRYANT, J., ZILLMANN, D. (2002). *Media effects. Advances in Theory and Research*. New Jersey, Estados Unidos: LEA.
- CABALLO, V. (1993). Relaciones entre diversas medidas conductuales y de autoinforme de las habilidades sociales. *Psicología Conductual*, 1, 73-99.
- CABALLO, V. (2005). *Manual de Evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. (6ª Edición). Madrid, España: Siglo XXI.
- CABRERO ALMENARA, J. (1994). *Retomando un medio: la televisión educativa*. En CMIDESAV: *Medios de comunicación, recursos y materiales para la mejora educativa*, Sevilla, España: CMIDE del Excmo. Ayuntamiento de Sevilla y SAV de la Universidad de Sevilla, pp.161-193.
- CALLEJO, J. (1995). *La audiencia activa. El consumo televisivo: discursos y estrategias*. Madrid, España: CIS.
- CALLEJO, J. (2001a). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona, España: Ariel.
- CALLEJO, J. (2001b). *Investigar las audiencias. Un análisis cualitativo*. Barcelona, España: Paidós.
- CALLEJO, J. (2001c). *El marco teórico del grupo de discusión*. En CALLEJO, J., *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona, España: Ariel, pp.35-63.
- CALLEJO, J. (2002). Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de tres prácticas de investigación. *Revista Española de Salud Pública*, Vol.76, Núm. 5, pp.409-422.
- CAMACHO ORDÓÑEZ, R. (2005). Televisión de calidad: distinción y audiencia. *Comunicar. Núm. 25*, pp.29-32. Recuperado de: [https:// www.redalyc.org/html/158/15825004/](https://www.redalyc.org/html/158/15825004/) Fecha de consulta: 3 de agosto de 2018.

- CASTELLS, M. (1995). *La ciudad informacional. Tecnologías de la Información, reestructuración económica y el proceso urbano-regional*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- CASTILLO, E. y VÁSQUEZ, M.L. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Colombia Médica*. Vol.34, pp.164-167. Cali, Colombia: Universidad del Valle.
- CEA D'ANCONA, M.A. (2001). *Metodología cuantitativa. Estrategias y Técnicas de Investigación Social*. Madrid, España: Síntesis.
- CHENEY, D.L. y SEYFARTH, R.M. (1986). The recognition of social alliances by Verbet Monkeys. *Animal Behaviour*, 34, pp.1722-1731.
- CHEUNG, C. y CHAN, C. (1996). Televisión viewing and mean world value in Hong Kong s adolescentes. *Social Behavior and Personality*, 24, pp.351-364.
- CHOMSKY, N. (1999). *Actos de agresión. El control de los medios de difusión. Los espectadores después de la propaganda*. Barcelona, España: Editorial Crítica.
- CLAES, F., OSTESO, J.M. y DELTELL, L. (2013). Hacia una definición de liderazgo de opinión en twitter. *La Democracia Del Siglo XXI. (Política, Medios De Comunicación, Internet y Redes Sociales: Segundas Jornadas De Ciberpolítica En El Centro de Estudios Políticos y Constitucionales Celebradas Los Días 15 y 16 De Mayo De 2013*, Madrid.
- CLERMONT, C.M. (1992). *Televisión y desarrollo humano*. En HUSEN, T. y POSTLETHWAITE, T.N. (eds.): *Enciclopedia Internacional de la Educación*, vol.9, pp.5439-5442. Madrid, España: Vicens-Vives-MEC.
- COIE, J.D., CILLESSEN, A.H., DODGE, K.A., HUBBARD, J. A., SCHWARTZ, D., LEMERISE, E.A., et al. (1999). It Takes Two to Fight: A Test of Relational Factors and a Method for Assessing Aggressive Dyads. *Developmental Psychology*, 35(5), pp.1179-1188.
- COLECTIVO IOÉ (2010a). ¿Para qué sirve el grupo de discusión? Una revisión crítica del uso de técnicas grupales en los estudios sobre migraciones. *Empiria, Núm. 19*, enero-junio, pp.73-99.
- COLECTIVO IOÉ (2010b): *Posiciones y expectativas de las familias en relación al sistema educativo. Exploración cualitativa*. Madrid, España: Ministerio de Educación.
- COLECTIVO IOÉ (2010c): *Discursos de la población migrante en torno a su instalación en España*. Madrid, España: CIS.
- COLMENARES, F. (1996a). *Conflictos sociales y Estrategias de Interacción en los primates. I.: Esquema conceptual y tipología basada en criterios estructurales*. En F. COLMENARES (Ed.), *Etología, Psicología Comparada y Comportamiento animal*, pp. 399-441. Madrid, España: Síntesis.
- COLMENARES, F. (1996b). *Conflictos Sociales y Estrategias de Interacción en los Primates. II.: Mecanismos, Función y Evolución*. En F. COLMENARES (Ed.), *Etología, Psicología Comparada y Comportamiento Animal*, pp.401-457. Madrid.: Madrid: Síntesis.
- CONDE, F. (1987). Una propuesta de uso conjunto de las técnicas cuantitativas y cualitativas en la investigación social. El isomorfismo de las dimensiones topológicas de ambas técnicas. *Reis, Núm. 39*, pp.213-224.
- CNICE.ES (1995). “La Televisión Educativa en España”, (Sin mes). Recuperado de: [http://tv\\_mav.cnice.mec.es/teleduc.htm](http://tv_mav.cnice.mec.es/teleduc.htm) Fecha de consulta: 27 de junio de 2018.
- CNICE.ES (2018). “Media televisión”. Recuperado de: <https://bit.ly/23TjkzO> Fecha de consulta: 15 de septiembre de 2018.
- CNMC.ES (2015). “Los adolescentes españoles prefieren conectarse a Internet que ver la televisión”, 6 de noviembre. Recuperado de: <https://bit.ly/2DIXvmp> Fecha de consulta: 7 de octubre de 2018.



- CORDS, M., y AURELI, F. (2000). *Reconciliation and Relationship Qualities*. En F. AURELI, F. y DE WAAL F.B.M. (Eds.), *Natural Conflict Resolution*, pp.177- 198.
- DE ANDRÉS PIZARRO, J. (2000). El análisis de estudios cualitativos. *Revista Española de Salud Pública*, Vol. 25, Núm. 1, pp.94-97.
- DE GABRIEL, N. (1997). Alfabetización, semialfabetización y analfabetismo en España (1860-1991). *Revista Complutense de Educación*, vol. 8, no1. Madrid, España: Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense.
- DE WAAL, F.B.M. (1996). *Conflict as negotiation*. En MANRCHANT M.W.C., L.F. y NISHIDA, T. (Eds.), *Great Apes Societies* (pp. 159-172). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- DE WAAL, F.B.M., y AURELI, F. (1997). *Conflict resolution and distress alleviation in monkeys and apes*. En CARTER, C.S. y LEDERTHENDLER, I.I., et al. (Eds.), *The integrative neurobiology of affiliation*. Vol. 807, pp. 317-328. New York, Estados Unidos: Annals of the New York Academy of Sciences.
- DEL RÍO, M. y ROMÁN, M. (2005). *Programación infantil de televisión: Orientaciones y contenidos prioritarios*. Madrid, España: Instituto Oficial de Radio y Televisión.
- DELGADO, J.M. y GUTIÉRREZ, J. (1994). *Métodos y Técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid, España: Editorial Síntesis.
- DELORS, J. (1994): Los cuatro pilares de la educación, *La Educación encierra un tesoro*, pp.91-103. México: El Correo de la UNESCO.
- DELORS, J. y otros (1996): *La Educación encierra un tesoro*. Madrid, España: Santillana, ediciones UNESCO.
- DELVAL, J. (2006). *El desarrollo humano*. Madrid, España: Siglo XXI.
- DENHAM, A., Mc KINLEY, M. COUCHOUD, E. y HOLT R. (1990): Emotional and behavioral predictors of preschool peer ratings. *Chile Development*, 61, pp.1145-1152.
- DÍAZ, I. (1999). *Informe sobre la televisión en España (1989-1998)*. Barcelona, España: Ediciones B, Grupo Zeta.
- DÍAZ-AGUADO, M. (2005). *Prevenir la violencia contra las mujeres: construyendo la igualdad. Programa para educación secundaria*. Madrid, España: Instituto de la Mujer.
- DÍEZ, E. y GONZÁLEZ, R. (2007). *Valorandía*. Madrid, España: CCS.
- DUNBAR, R.I.M. (1980). Determinants and Evolutionary consequences of Dominance among female Gelada Baboons. *Behavioural Ecology and Sociobiology*, 7, pp.253-265.
- ECHEVERRÍA, J. (1994). *Telepolis*. Barcelona, España: Destino.
- ECO, U. (1990). *Apocalípticos e integrados*. Barcelona, España: Lumen - Título original: *Apocalittici e integrati* (1965).
- EL MUNDO.ES (2013). “Los niños españoles ven más televisión que los franceses, ingleses o alemanes”, 16 de septiembre. Recuperado de: <https://www.elmundo.es/elmundo/2013/09/16/television/1379345699.html> Fecha de consulta: 9 de septiembre de 2018.
- EL MUNDO.ES (2018). “Alerta por el alto consumo infantil: más de 350.000 menores ven la televisión pasada la medianoche”, 18 de octubre. Recuperado de: <https://bit.ly/2TXyJtF> Fecha de consulta: 27 de noviembre de 2018.
- ESCÁMEZ, J. y GIL, R. (2001). *La educación en la responsabilidad*. Barcelona, España: Paidós.
- ESPÍ, S. (2001). Así será la TV en el 2012: el fracaso de la TDT, menos pluralidad y más morbo. *Periodista Digital* [publicación en línea], 14 de septiembre. Disponible en: <https://bit.ly/2CTVMU1> Fecha de consulta: 23 de septiembre de 2018.



- EUROPA PRESS.ES (2018). "El consumo de televisión crece en 2017, tras cuatro años de descenso en el visionado diario de la audiencia", 21 de noviembre. Recuperado de: <https://bit.ly/2Fq93HT> Fecha de consulta: 11 de diciembre de 2018.
- EUROPA PRESS.ES (2018). "El consumo televisivo de los menores alcanza sus mayores cotas de audiencia en el 'prime time', según un estudio", 18 de octubre. Recuperado de: <https://bit.ly/2sAnlb2> Fecha de consulta: 11 de diciembre de 2018.
- FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R. (1994). *Evaluación Conductual hoy*. Madrid, España: Pirámide.
- FERRÉS, J. (1994). *Televisión y educación*. Barcelona, España: Paidós.
- FLORES, G. y GUTIÉRREZ, L. (dirs.), (1990). *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid, España: Paulines.
- FONS, M. (2008). *La narración*. En ANTÓN ROSERA, M. y MOLL FERRÉ, B. *Educación Infantil. Orientaciones y recursos (0-6 años)*, pp.139-190. Barcelona, España: CISS Praxis Educación.
- FREIRE, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- FUENTES, M.J. (1999). *Los grupos, las interacciones entre compañeros y las relaciones de amistad en la infancia y adolescencia*. En LÓPEZ, F., ETXEBARRÍA, I., FUENTES, M.J. y ORTIZ, M.J. (Eds), *Desarrollo afectivo y social*, pp.151-180. Madrid, España: Pirámide.
- FUENTES, M.J. y MELERO, M.A. (2007). *Cómo favorecer las relaciones de amistad en la etapa de infantil*. En LÓPEZ, F. (Coord.), *La escuela infantil: observatorio privilegiado de las desigualdades*, pp.65-79. Barcelona, España: Graó.
- FUENZALIDA, V. (2003). Evolución y nuevas posibilidades en televisión educativa: la Televisión que Necesitan los Niños. *The Communication Initiative Network*. Where communication and media are central to social and economic development, 10 de noviembre. Recuperado de: <http://www.comminit.com/es/node/149903> Fecha de consulta: 7 de diciembre de 2018.
- FUERTES, A., MARÍNEZ, J.L. y HERNÁNDEZ, A. (2001). Relaciones de amistad y competencia en las relaciones con los iguales en la adolescencia. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54(3), pp.531-546.
- GALEANO, E. (2005). *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*. Madrid, España: Siglo XXI de España editores.
- GARCÍA-BACETE, F. J., SUREDA, I. y MONJAS, I. (2008). Distribución sociométrica en las aulas de chicos y chicas a lo largo de la escolaridad. *Revista de Psicología Social*, 23(1), pp.63-74.
- GARCÍA-BACETE, F.J., JIMÉNEZ, I., MUÑOZ, M. V., MONJAS, M.I., SUREDA, I., FERRÁ, P. y SANCHIZ, M.L. (2013). Aulas como conceptos de aceptación y apoyo para integrar a los alumnos rechazados. *Apuntes de Psicología*, 31(2), pp.145-154.
- GARCÍA FERRANDO, M., IBÁÑEZ, J. y ALVIRA, F. (1990). *El análisis de la realidad social. Método y Técnicas de investigación social*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- GARCÍA MATILLA, A. (1993). Los medios para la comunicación educativa. En APARICI, R. (Coord.): *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid, España: La Torre, pp.45-77.
- GARCÍA MATILLA, A., MARTÍNEZ, L.M. y RIVERA, M. (1996). *La televisión educativa en España, informe marco*. Madrid, España: Ministerio de Educación y Ciencia.
- GARCÍA MUÑOZ, T. (2003). *El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación*. Almen-dralejo, Badajoz, España. Recuperado de: <https://bit.ly/2MjJB7q> Fecha de consulta: 26 de octubre de 2018.
- GARCÍA VERA, A.B. (1994). *Las nuevas tecnologías en la capacitación docente*. Madrid, España: Visor.

- GOLEMAN, D. (1996). *La Inteligencia Emocional*. Barcelona, España: Editorial Kairós.
- GOMARIZ, M.A., PARRA, J., GARCÍA SANZ, M.P., HERNÁNDEZ PRADOS, M.A. y PÉREZ COBACHO, J. (2008). *La comunicación entre la familia y el centro educativo*. Murcia, España: Consejo Escolar de la Región de Murcia (Consejería de Educación, Ciencia e Investigación).
- GÓMEZ OLEA, F.M. (2011). *La influencia de la televisión en el alumnado de tercer ciclo de Primaria en el ámbito rural y urbano* (Tesis Doctoral). Universidad de Málaga, Málaga, España.
- GÓMEZ RIJO, A. (2003). *Educación Física y valores: análisis de la presencia de valores en el currículo de educación física para la etapa de primaria de la Comunidad Canaria*. Comunicación presentada al XXI Congreso Nacional de Educación Física. Puerto de la Cruz, España.
- GONZÁLEZ, M.M. y PADILLA, M.L. (1992). *Conocimiento social y desarrollo moral en los años pre-escolares*. En: PALACIO, J., MARCHESI, A., y COLL, C. (Comp.): *Desarrollo psicológico y educación*, I, Psicología Evolutiva. Madrid, España: Alianza Psicología.
- GREEN, R.G. y STONNER, D. (1973). Context effects in observed violence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 25, pp.145-150.
- GUBA, E.G. y LINCOLN, Y.S. (1981). *Effective evaluation: improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. San Francisco, Estados Unidos: Jossey-Bass.
- GUBERN, R. (1987). *La mirada opulenta. Exploración de la iconosfera contemporánea*. Barcelona, España: Gustavo Gili.
- GUTIÉRREZ, M. (2003). *Manual sobre valores en la educación física y el deporte*. Barcelona, España: Paidós.
- GUTIÉRREZ BRITO, J. (2008). Dinámica del grupo de discusión. *Cuadernos Metodológicos*, Núm. 41. Madrid, España: CIS.
- GUZMÁN SALDAÑA, R., GARCÍA CRUZ, R., MARTÍNEZ MARTÍNEZ, J., FONSECA HERNÁNDEZ C. y CASTILLO ARREOLA, A. (2007). Validación social de un programa de entrenamiento en habilidades sociales en adolescentes con problemas de conducta. *Revista científica electrónica de Psicología, ICSa-UAEH*, 3, pp.14-28.
- HARTUP, W.W. (1983). *Peer relations*. En MUSSEN, P.H. (Series Ed.) y HETHERINGTON, E.M. (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Socialization, personality, and social development*. Vol.4, pp.103-196. New York, Estados Unidos: Wiley.
- HARCOURT, A.H. (1989). *Social influence on competitive ability: Alliances and their consequences*. En STANDEN, V. y FOLEY, R.A. (Eds.), *Comparative Socioecology*, pp.223-242. Oxford, Reino Unido: Blackwell Scientific Publications.
- HAZAS CEREZO, E.M. (2010). *Estrategias de Resolución de Conflictos en Preescolares*. Recuperado de: <https://eprints.ucm.es/10487/1/T31912.pdf>
- HERNÁNDEZ VÁZQUEZ, O. (2017). *Implantación y desarrollo de la televisión temática en el entorno televisivo español*. (Tesis Doctoral). Universidad Complutense, Madrid, España.
- HINDE, R. A. (1976). *Interactions, Relationships and Social Structure*. *Man*, 11, pp.1-17.
- HOFFMAN, L. PARIS, S. y HALL, E. (1995). *Psicología del desarrollo hoy*. Madrid, España: McGraw-Hill.
- HODGE, B. y TRIPP, D. (1996). *Children and televisión, a semiotic approach*. Cambridge, Reino Unido: Polity Press.
- HOYT, J.L. (1970). Effect of media violence "justification" on aggression. *Journal of Broadcasting*, 14, pp.455-464.
- IBÁÑEZ, J. (1979). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: Técnica y crítica*. Madrid, España: Siglo XXI.

- IBÁÑEZ J. (1990). Cómo se realiza una investigación mediante grupos de discusión. En GARCÍA FERRANDO, M., IBÁÑEZ, J. y ALVIRA, F. *El análisis de la realidad social*, pp.569-581. Madrid, España: Alianza.
- INGARDEN, R. (1980). *Sobre la responsabilidad. Sus fundamentos ónticos*. Madrid, España: Docas-Verbo Divino.
- IGARTUA, J.J., ACOSTA, T. y FRUTOS, F.J. (2009). Recepción e impacto del drama cinematográfico: el papel de la identificación con los personajes y la empatía. *Global Media Journal Edición Iberoamericana*, Núm. 6 (11), pp.1-18.
- INE.ES (2018). “Cifras oficiales de población, resultantes de la revisión del Padrón municipal”. Recuperado de: <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=2881> Fecha de consulta: 15 de noviembre de 2018.
- IRUARRIZAGA, I., GÓMEZ-SEGURA, J., CRIADO, T., ZUAZO, M. y SASTRE, E. (1999). Reducción de la ansiedad a través de un programa de entrenamiento en habilidades sociales. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción, REME*, 2(1). Recuperado de: <http://reme.uji.es/articulos/airuai462031198/texto.html> Fecha de consulta: 12 de diciembre de 2018.
- ISON, M. (1997). Déficit en habilidades sociales en niños con conductas problema. *Revista Interamericana de Psicología*, 3(2), pp.243-255.
- IZCARA PALACIOS, S.P. y ANDRADE RUBIO, K.L. (2003). *El Grupo de Discusión. Teoría y Práctica*. México: Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- IZQUIERDO-CASTILLO, J. (2015). El nuevo negocio mediático liderado por Netflix: estudio del modelo y proyección en el mercado español. *El profesional de la información*, noviembre-diciembre. Disponible en: <http://eprints.rclis.org/30307/> Fecha de consulta: 15 de noviembre de 2018.
- JARAMILLO, J.M., DÍAZ, K., NIÑO, L.A., TAVERA, A.L. y VELANDIA, A. (2006). Factores individuales, familiares y escolares asociados a la aceptación y el rechazo social en grupos de niños escolarizados entre los 9 y 11 años de edad. *Revista Diversitas*, 2(2), pp.205-215.
- JOURARD, S. (1964). *The transparent self*. Princeton, Estados Unidos: N.J.D. Van Nostrand.
- JUDSON, S. (2000). *Aprendiendo a resolver conflictos en la infancia. Manual de educación para la paz y la no violencia*. Madrid, España: La Catarata.
- KELLY, J. (2002). *Entrenamiento de las habilidades sociales*. Bilbao, España: D.D.B.
- KENNEDY, J. (1992). Relationship of maternal beliefs and childrearing strategies to social competence in preschool children. *Child Study Journal*, 22(1), pp.39-61.
- KRASNY, L. (1991). *Cómo utilizar bien los medios de comunicación*. Manual para los padres y maestros. Madrid, España: Visor.
- KRCMAR, M., COOKE, M.C. (2001). Children's Moral Reasoning and Their Perceptions of Television Violence. *Journal of Communication*, 51, pp.300-316.
- KRUEGER, R.A. (1988). *El grupo de discusión. Guía Práctica para la investigación aplicada* (edición manejada, 1991). Madrid, España: Pirámide.
- KUMMER, H. (1975). *Rules of dyad and group formation among captive Gelada Baboons (theropithecus gelada)*. En KONDO, S., KAWAI, M., EHARA, A. y KAWAMURA, S. (Eds.). *Proceedings from the Symposia of the Fifth Congress of the International Primatological Society*, pp.129-159. Tokyo, Japón: Japan Science Press.
- KUMMER, H. (1979). *Intra- and Inter-group Relationships in Primates. On the Value of Social Relationships to Nonhuman Primates: A heuristic scheme*. En M.V.G. et al. (Eds.), *Human Ethology*, pp.381-395.

- LANTIGUA, I.F. (2016). "Los niños de entre 4 y 7 años ven más de dos horas de televisión al día", 21 de abril. Recuperado de: <https://www.elmundo.es/sociedad/2016/04/21/5718b075468aeb614b8b45cf.html> Fecha de consulta: 10 de agosto de 2018.
- LEININGER, M. (1994). *Evaluation criteria and critique of qualitative research studies. Qualitative research methods*. Beverly Hills, Estados Unidos: Sage Publications.
- LEÓN RUBIO, J. y MEDINA ANZANO, S. (1998). *Aproximación conceptual a las habilidades sociales*. En GIL, F. y LEÓN, J. (Edit.). *Habilidades sociales. Teoría, investigación e intervención*, pp.13-23. Madrid, España: Síntesis Psicología.
- LIMÓN MENDIZÁBAL, R. (1994). Valores sociales y trabajo en equipo en la educación infantil. *Revista Complutense de Educación*, Vol. 5, n.º1, pp.109-120.
- LINCOLN y GUBA E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, Estados Unidos: Sage Publications.
- LÓPEZ DE LLERGO, A.T. (2002). *Educación en valores, educación en virtudes*. México: CECOSA, Patria Cultural.
- LÓPEZ CASSÀ, E. (2007). *Educación emocional. Programa para 3-6-años*. Madrid, España: 3ª Edic. de Wolters Kluwer Education.
- LOW, J., DURKIN, K. (1998). Structure and causal connections in children s on line television narratives. What develops? *Cognitive Development*, 13, pp.201- 225.
- LUCAS MARÍN, A., GARCÍA GALERA, M.C. y RUIZ SAN ROMÁN, J.A. (1999). *Sociología de la comunicación*. Madrid, España: Trotta.
- MACIONIS, J.J. y PLUMMER, K. (1999). *Sociología*. Madrid, España: Pearson Educación.
- MADRID.ORG (2014). "Legislación de la Comunidad de Madrid", 24 de julio. Recuperado de: <https://bit.ly/2GLI4Cz> Fecha de consulta: 27 de diciembre de 2018.
- MALINOSKY-RUMMEL, R. y HANSEN, D. (1993). Long-term consequences of childhood physical abuse. *Psychological Billetin*. 114(1), pp.68-79.
- MARANDE, G. (2011). *Estabilidad del rechazo en el primer ciclo de primaria* (Trabajo de Fin de Máster). Universitat Jaume I, Castellón, España.
- MARSÉ SERRA, B. (2012). *Youtube. Las claves para aprovechar todas sus potencialidades*. Barcelona, España: Profit Editorial.
- MARTIN BRIS, M. y GAIRIN, J. (2007). La participación de las familias en la educación: un tema por resolver. *BORDON Revista de Orientación Pedagógica*.
- MARTÍNEZ, F. (1992). *Producción de vídeo y televisión con fines educativos y culturales*. En DE PABLOS, J. y GORTARI, C. (Eds.) *Las nuevas tecnologías de la información en la educación*, pp.77-99. Alfar, Sevilla, España.
- MARTÍNEZ, M. (2004). *Arte y Ciencia de la Metodología de la Investigación Cualitativa*. México: Trillas.
- MARTÍNEZ DOMÍNGUEZ, L.M. (2016). El uso actual de las Tecnologías en el aula según los docentes. *Congreso Iberoamericano de Educación: Motiva, Crea y Aprende*. Universidad Rey Juan Carlos, pp.50-51, julio. Disponible en: <https://bit.ly/2BaUDaw> Fecha de consulta: 3 de diciembre de 2018.
- MARTÍNEZ-OTERO, V. (2018). *Modelos de Intervención Socioeducativa*. Madrid, España: CCS.
- MASON, W.A. (1993). *The nature of social conflict: A psycho-ethological perspective*. En MASON, W.A. y MENDOZA, S.P. (Eds.), *Primate Social Conflict*, pp.13-47. New York, Estados Unidos: SUNY.



- MASON, W.A., y MENDOZA, S.P. (1993b). *Primate social conflict: an overview of sources, forms, and consequences*. En MASON W.A. y MENDOZA S.P. (Eds.), *Primate Social Conflict*, pp.1-11. New York, Estados Unidos: SUNY.
- MEDRANO SAMANIEGO, C. (2006). El poder educativo de la televisión. *Revista de Psicodidáctica [en línea]*, 11 (Sin mes). Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17514747007>  
Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2018.
- MEDRANO, C., CORTÉS, P.A., PALACIOS, S. (2007). La televisión y el desarrollo de valores. *Revista de Educación*, 342. Enero-abril, pp.307-328.  
Recuperado de: [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re342/re342\\_15.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re342/re342_15.pdf) Fecha de consulta: 5 de junio de 2018
- MEICHENBAUM, D., BUTLER, L., y GRUDSON, L. (1981). *Toward a conceptual model of social competence*. En WINE, J. y SMYE, M. (Eds.), *Social competence*, pp. 36-60. New York, Estados Unidos: The Guilford Press.
- MELERO, M.A. y FUENTES, M.J. (1992). Las amistades infantiles: Desarrollo, funciones y pautas de intervención en la escuela. *Investigación en la Escuela*, 16, pp.55-67.
- MÉNDEZ, C. y ROJAS, K. (2008). *Manifestaciones Personales, Académicas y Sociales de una Educación Sexista* (Tesis para Grado de Licenciatura en I y II Ciclos). Universidad Nacional, Sede Región Brunca, San José, Costa Rica.
- MENDOZA, S.P. (1993). *Social Conflict on Fisrt Encounters*. En MASON W.A. MENDOZA, S.P. (Eds.), *Primate Social Conflict*, pp.85-110. New York, Estados Unidos: SUNY.
- MICHELSON, L., SUGAI, D., WOOD, R. y KAZDIN, A. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia: Evaluación y tratamiento*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- MONJAS CASARES, M.I. (1999). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar (PEHIS)*. Madrid, España: CEPE. (4a Edición). (1a Ed. en 1993).
- MONJAS CASARES, M.I. (2002). *Programa de enseñanza de habilidades e interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar*. Madrid, España: CEPE.
- MONSALVO DÍEZ, E. y GUARANÁ DE SOUSA, R. (2008). El valor de la responsabilidad en los niños de educación infantil y su implicación en el desarrollo del comportamiento prosocial. *Revista iberoamericana de Educación*. Nº 47/2 – 10 de octubre. Valladolid, España.
- MORAGAS, M. y PRADO, E. (2001). *Repensar la televisión pública en el contexto digital*. Barcelona, España: Consell de l'Audiovisual de Catalunya.
- MORATÓ, A. (2014). El WhatsApp como complemento de aprendizaje en la clase de E/LE. *Foro de Profesores de E/LE*, 4 de junio.  
Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4862169> Fecha de consulta: 12 de agosto de 2018.
- MORENO, A. y DEL BARRIO, C. (2005). *La experiencia adolescente. A la búsqueda de un lugar en el mundo*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- MORENO, M.C., MUÑOZ, V., PÉREZ, P.J. y SÁNCHEZ, I. (2004). Incidencia del maltrato entre iguales durante la adolescencia en España. *Portularia*, 4(4), pp.307-316.
- MORISON, P. y MASTEN, A.S. (1991). Peer reputation in middle school as a predictor of adaptation in adolescence: A seven year follow up. *Child development*, 62(5), pp.991-1007.
- MUMMENDEY, A., LINNEWEBER, V. y LÖSCHPER, G. (1984). *Agresión: From act to interaction*. En MUMMENDEY, A. (Ed.), *Social psychology of aggression: From individual behavior to social interaction*. pp.69-106. New York, Estados Unidos: Springer.
- NAREJO, N. y SALAZAR, M. (2002). Vías para abordar los conflictos en el aula. *Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 5(4), pp.1-4.

- NAVARRO, N. (2014). *Los mensajes televisivos y la infancia: retos socioeducativos* (Tesis Doctoral). Universidad Complutense, Madrid, España.
- NÚÑEZ GÓMEZ, P., RODRÍGUEZ, A. y GARCÍA ÁLVAREZ, J. (2008). Aportaciones de la investigación cualitativa sobre videojuegos. *Doxa Comunicación*, Núm. 6, pp.297-315.
- OROZCO GÓMEZ, G. (1996). *Televisión y audiencias. Un enfoque cualitativo*. México. Universidad Iberoamericana. Madrid, España: Ediciones de la Torre.
- ORTEGA, P., MÍNGUEZ, R. y SAURA, P. (2003). *Conflicto en las aulas*. Barcelona, España: Ariel.
- ORTÍ BENLLOCH, A. (1990). Jesús Ibáñez, delador de la catácrisis (La sociología crítica como autocrítica de la sociología). *Anthropos: Monográfico sobre Jesús Ibáñez Sociología Crítica de la cotidianidad urbana*. Núm.113, pp.9-25.
- ORTIZ SOBRINO, M.A., RUIZ SAN ROMÁN, J.A., DÍAZ CERVERÓ, E. (2013). “Las televisiones y la investigación en la infancia y televisión [TV Broadcasters and Research on TV and Children]”. *Comunicar*, 40, pp.137-144.
- OVEJERO BERNAL, A. (1998). *Las habilidades sociales y su entrenamiento en el ámbito escolar*. En GIL, F. y LEÓN, J. (Comp.) *Habilidades sociales. Teoría, investigación e intervención*, pp.169-185. Madrid, España: Síntesis Psicológica.
- PACHECO, E.D. (1998). *Televisão, criança, imaginário e educação*. Campinas, Brasil: Papirus.
- PALACIO, M. (2001). *Historia de la televisión en España*. Barcelona, España: Editorial Gedisa S.A.
- PALACIO, M. (2006). Cincuenta años de televisión en España. *Medios de Comunicación. Tendencias'06*. Madrid: Fundación Telefónica, pp.315-319. (Sin mes). Disponible en: <http://www.infoamerica.org/TENDENCIAS/tendencias/tendencias06/pdfs/21.pdf> Fecha de consulta: 12 de diciembre de 2018.
- PALMER, E.L., DORR, A. (ed.) (1980). *Children and the Faces of Television*. New York: Academic Press.
- PALMER, P. (1986). *The social nature of children's television viewing*. Londres, Reino Unido: -International TV Studies Conference-.
- PARRA ORTIZ, J.M. (2003). *La educación en valores y su práctica en el aula*. Madrid, España: Universidad Autónoma de Madrid. Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación.
- PAZ REBOLLO, M.A. y MARTÍNEZ VALERIO, L. (2014). La primera conformación de una audiencia infantil y juvenil para la televisión en España(1958-1968). *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, Vol.20, Núm. especial, pp.435-8. Madrid, Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense.
- PAZ REBOLLO, M.A. y MONTERO, L. (2015). Usos públicos de la Historia en la Transición española. Divulgación histórica y debate en TVE (1978 a 1985). *Historia y política*, 33, enero-junio: pp.276-302. JCR.
- PEREIRA DOMÍNGUEZ, M.C. (2005). *Los valores del cine de animación. Propuestas pedagógicas para padres y educadores*. Barcelona, España: PPU.
- PÉREZ ALONSO-GETA, P.M. (2008). Protección de la infancia y nuevas tecnologías de la comunicación: el código PEGI de regulación de los videojuegos y juegos on-line. [Versión electrónica]. *Teoría de la Educación: educación y cultura en la sociedad de la información*, 9(3), pp.29-47.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (2000). *La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas*. En GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A.I. *Comprender y transformar la enseñanza*, pp.398-429. Madrid, España: Morata.
- PÉREZ TORNERO, J.M. (1991). *El sueño consumista*. Sevilla, España: Edita la Consejería de Gobernación de la Junta de Andalucía.

- PÉREZ TORNERO J.M. (1997). *Educación en televisión*. En AGUADED, J.I. (Dir.): *La otra mirada a la tele. Propuestas para un consumo inteligente de la televisión*, pp.23-28. Sevilla, España: Consejería de Trabajo e Industria.
- PERLADO EKMAN, L. (2003). *El mensaje televisivo infantil. Análisis, percepción y efectos en los niños de 6 a 8 años en Zaragoza* (Tesis Doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España.
- PERLADO EKMAN, L. y SEVILLANO GARCÍA, M.L. (2003). La influencia de la televisión en los niños. *Enseñanza*, 21, pp.163-178. Ediciones Universidad de Salamanca,
- PETTY, R.E., PRIESTER, J.R., BRIÑOL, P.(2002). Mass Media Attitude Change: Implications of the Elaboration Likelihood Model of Persuasion, en BRYANT, J. y ZILLMANN, D. *Media effect. Advances in Theory and Research*. New Jersey, LEA.
- PEYRÓ, P. (2017). “¿Está ‘Peppa Pig’ destrozando la imaginación de los niños?”, 5 de enero. Recuperado de: <https://bit.ly/2vbt2Ck> Fecha de consulta: 27 de noviembre de 2018.
- PORTO PEDROSA, L. (2010). Socialización de la infancia en películas de Disney/Pixar y Dreamworks/PDI. Análisis de modelos sociales en la animación. *Prisma Social*, Núm. 4, junio, pp.1-20. Recuperado de:  
[http://www.isdfundacion.org/publicaciones/revista/pdf/02\\_N4\\_PrismaSocial\\_leticiaporto.pdf](http://www.isdfundacion.org/publicaciones/revista/pdf/02_N4_PrismaSocial_leticiaporto.pdf)  
Fecha de consulta: 17 de diciembre del 2018
- PORTO PEDROSA, L. (2014). *Proceso de socialización y cine de animación de Disney y Pixar. Estudio del tratamiento y la recepción de los conflictos emocionales en la audiencia de 5 a 11 años* (Tesis Doctoral). Universidad Complutense, Madrid, España.
- PORTO PEDROSA, L. y RUIZ SAN ROMÁN, J.A. (2014). Los grupos de discusión. *Métodos y Técnicas Cualitativas y Cuantitativas Aplicables a la Investigación en Ciencias Sociales*, pp.253-273. México: Tirant Humanidades.
- PUNSET, E. (2008). *Por qué somos como somos*. Madrid, España: Editorial Aguilar.
- RAFFA, J.B. (1983). Television:The Newest Moral Educator. *Phi Delta Kappan*, 65, (3), pp.214-215.
- RAMONET, I. (1983): *La golosina visual*. París, Francia: Ediciones Alain Moreau.
- RAMONET, I. (2001). “Comunicación contra información”, 30 de abril. Recuperado de: <https://bit.ly/2rFgylh> Fecha de consulta: 5 de septiembre de 2018.
- REQUENA, F. (1994). *Amigos y redes sociales. Elementos para una sociología de la amistad*. Madrid, España: Siglo XXI.
- ROMERO MOÑIVAS, J. (2013). *Los fundamentos de la Sociología de Norbert Elías*. Valencia, España: Tirant Lo Blanch.
- ROSENKOETTER, L.I., HUSTON, A. C., WRIGHT, J.C. (1990). Television and the moral judgement of the young child. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 11, pp.123-137.
- RTVE.ES (2014). “Normativa aplicable”. 10 de junio.  
Recuperado de: <http://www.rtve.es/rtve/20140610/sobre-nosotros-quienes-somos-legislacion/951929.shtml> Fecha de consulta: 22 de octubre de 2018.
- RUBIN, Z. (1981). *Amistades infantiles*. Madrid, España: Morata.
- RUBIN, K.H., BUKOWSKI, W. y PARKER, J.G. (1998). Peer interactions, Relationships, and groups. En DAMON, W. (Editor-in-Chief) y EISENBERG, N. (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development. 5th ed., Vol.3*, pp.619-700. New York, Estados Unidos: Willey.
- RUIZ CORBELLA, M, y DE JUANAS OLIVA, A. (2013). “Redes sociales, identidad y adolescencia: nuevos retos educativos para la familia”, (sin mes). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4532318> Fecha de consulta: 29 de noviembre de 2018.

- RUIZ OLABUÉNAGA, J.I. y ISPIZUA, M.A. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana. Metodología cualitativa*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- RUIZ SAN ROMÁN, J.A. (2011). La protección de los menores en el artículo 7 de la Ley 7/2010 General de la Comunicación Audiovisual. Análisis y discusión crítica. *DERECOM*, 6.
- SAMANIEGO, C. (1998). *El Child Behavior Checklist: sue estandarización y aplicación en un estudio epidemiológico. Problemas comportamentales y sucesos de vida en niños de 6 a 11 años de edad*. Informe final. Beca UBACYT.
- SAMANIEGO, C. (2004). Prevalencia de trastornos psíquicos en población escolar de 6 a 11 años de edad. Memorias de las XI Jornadas de Investigación Psicología, sociedad y cultura. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. *Tomo II*, pp.226-228.
- SÁNCHEZ NORIEGA, J.L. (1997). *Crítica a la seducción mediática*. Madrid, España: Tecnos.
- SARABIA, B. y ZARCO, J. (1997). Metodología cualitativa en España. *Cuadernos de Metodología*, Núm. 22, Madrid, España: CIS.
- SEALS, D. y YOUNG, J. (2003). Bulling and victimization: prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence*, 38(152), pp.735-747.
- SERRANO, M. y OJEDA CASTAÑEDA, G. (2008). Televisión educativa y audiencias: una aproximación conceptual. *Tecnología y comunicación educativas*. N°44.
- SELVA-RUIZ, D., y MARTÍN-RAMALLAL, P. (2019). Realidad virtual, publicidad y menores de edad. *Revista ICONO14 Revista Científica De Comunicación Y Tecnologías Emergentes*, 17(1), pp.83-110.
- SEYFARTH, R.M. (1983). *Grooming and Social competition in primates*. En HINDE, R.A. (Ed.), *Primate Social Relationships*, pp.182-190. Oxford, Reino Unido: Blackwell.
- SEVILLANO GARCÍA, M.L. (2002). *Perspectiva cultural en el diseño y desarrollo de los medios. Los materiales curriculares*, pp.729-769. En MEDINA RIVILLA, A., RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L. Y SEVILLANO GARCÍA, M.L. (Coordinadores). *Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículum en las Instituciones Educativas*. Madrid, España: Editorial Universitas.
- SILES FERNÁNDEZ, A.M. (2014). *Hacia una nueva televisión multiactiva, interpersonal, social y conectada* (Tesis Doctoral). Universidad Complutense, Madrid, España.
- SMITH M.L. (1980). Publishing Qualitative Research. *American Educational Research Journal*, 24(2), pp.173-183.
- TAYLOR, S. y BOGDAN, R.C. (1989): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- TIENE, D. (1994). *Instructional TV and Video*. En HUSEN, T. y POSTLETHWAITE, T.N. (Eds). *The International Encyclopedia of education*, pp.2891-2897. New York, Estados Unidos: Pergamon Press.
- TORREGO, J.C. (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas: manual para la formación de mediadores*. Madrid, España: Nancea.
- UNIVERSO ABIERTO.ORG (2016). “Los niños pasan más tiempo en Internet que delante del televisor”, (Sin mes). Recuperado de: <https://bit.ly/2rFfYUD> Fecha de consulta: 30 de julio de 2018.
- URANGA-ÁLVÍDREZ, SELENE, M., SOTO, R., EDITH, D., GONZÁLEZ-RAMOS, GEOVANI, J. (2016). “La práctica del valor del respeto en un grupo de quinto grado de Educación Primaria”, julio-diciembre. Recuperado de: <https://bit.ly/2Hp2Opj> Fecha de consulta: 29 de septiembre de 2018.
- URRA PORTILLO, J. (2006). *El pequeño dictador. Cuando los padres son las víctimas. Del niño consentido al adolescente agresivo*. Madrid, España: La esfera de los libros.



- VALLEJOS, A.F., ORTÍ, M. y AGUDO, Y. (2007). *Métodos y técnicas de investigación social*. Madrid, España: Editorial Ramón Areces.
- VALLÉS, M.S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid, España: Síntesis.
- Valores Sociales y Cívicos 1 Primaria* (2014). Madrid, España: Editorial Santillana.
- Valores Sociales y Cívicos 2 Primaria* (2014). Madrid, España: Editorial Santillana.
- VASTA, R., HAITH, M. y MILLER, S. (1996). *Psicología infantil*. Barcelona, España: Ariel.
- VERBEEK, P., y DE WAAL, F.B.M. (2001). Peacemaking Among Preschool children. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 7(1), pp.5-28.
- VILA, I. (1988). *Familia, Escuela y Comunidad*. Barcelona, España: Horsori.
- VILCHES, L. (1993). *La televisión. Los efectos del bien y del mal*. Barcelona, España: Paidós.
- VÍLCHEZ GONZÁLEZ, J.M. (2004). *Física y Dibujos Animados. Una Estrategia de Alfabetización científica y Televisiva en la Educación Secundaria* (Tesis Doctoral). Universidad de Granada, Granada, España.
- VÍLCHEZ GONZÁLEZ, J.M. y PERALES PALACIOS, F.J. (2005). "Enseñando física con dibujos animados". *Enseñanza de las Ciencias, Núm. Extra*. VII Congreso, (Sin mes). Recuperado de: <https://bit.ly/2MINqcd> Fecha de consulta: 18 de diciembre de 2018.
- WARD, M. (2003). Understanding the role of entertainment media in the sexual socialization of American: A review of empirical research. *Developmental Review*, 23, pp.347-388.
- WIMMER, R.D. y DOMINICK, J.R. (1996). *La investigación científica en los medios de comunicación. Una introducción a sus métodos*. Barcelona, España: Bosch.
- WILSON, B.J. (2008). Media and children's aggression, fear, and altruism. *The future of children*, pp.87-118.
- WOLPE, J. (1958). *Psychotherapy by reciprocal inhibition*. Stanford, Estados Unidos: Stanford University Press.

## 1. Reales Decretos y Órdenes Ministeriales

**Real Decreto 89/2014, de 24 de julio**, del Consejo de Gobierno, por el que se establece el Currículo de la Educación Primaria para la Comunidad de Madrid.

## 2. Páginas web y sitios en Internet

[https://aminoapps.com/c/ladybug-en-espanol/page/blog/valores-de-la-serie-miraculous-ladybug/54X0\\_26SVuamqGVwmenrB1wpmlEMMMIPnm](https://aminoapps.com/c/ladybug-en-espanol/page/blog/valores-de-la-serie-miraculous-ladybug/54X0_26SVuamqGVwmenrB1wpmlEMMMIPnm)

<http://atei.mx/que-es-atei/>

<https://www.ayto-alcorcon.es>

<http://www.ayto-fuenlabrada.es>

<http://www.ayto-mostoles.es>

[https://biblioteca.unirioja.es/tfe\\_e/TFE000755.pdf](https://biblioteca.unirioja.es/tfe_e/TFE000755.pdf)

<http://www.disney.es>

<https://www.filmaffinity.com/es/film595523.html>

<https://www.ine.es>

<http://www.mcu.es/cine/CE/Industria/CalificacionPelículas.html>

<http://www.minetad.gob.es/telecomunicaciones/mediosaudiovisuales/normativa/paginas/normativa.aspx>

[http://es.miraculousladybug.wikia.com/wiki/Miraculous:\\_Las\\_Aventuras\\_de\\_Ladybug](http://es.miraculousladybug.wikia.com/wiki/Miraculous:_Las_Aventuras_de_Ladybug)

[miraculous-ladybug/54X0\\_26SVuamqGVwmenrB1wpmlEMMMIPnm](http://miraculous-ladybug/54X0_26SVuamqGVwmenrB1wpmlEMMMIPnm)

[www.rae.es](http://www.rae.es)

[http://recursostic.educacion.es/tv\\_mav/version/v2/normativas/legislacion-comunitaria](http://recursostic.educacion.es/tv_mav/version/v2/normativas/legislacion-comunitaria)

<http://www.teletexto.com/teletexto.asp?tv=tdt&programacion=Disney%20Channel&f=19/05/2018>

<http://www.teletexto.com/teletexto.asp?tv=tdt&programacion=Clan&f=19/05/2018>

<http://www.tvinfancia.es>

[www.viamichelin.es/web/Mapas-Planos](http://www.viamichelin.es/web/Mapas-Planos)

## 3. Referencias documentales de los Centros Educativos estudiados (Proyectos Educativos de Centro en formato impreso)

- Proyecto Educativo de Centro (P.E.C.) del **Centro A** de Fuenlabrada.
- Proyecto Educativo de Centro (P.E.C.) del **Centro B** de Móstoles.
- Proyecto Educativo de Centro (P.E.C.) del **Centro C** de Fuenlabrada.
- Proyecto Educativo de Centro (P.E.C.) del **Centro D** de Móstoles.
- Proyecto Educativo de Centro (P.E.C.) del **Centro E** de Fuenlabrada.
- Proyecto Educativo de Centro (P.E.C.) del **Centro F** de Fuenlabrada.
- Proyecto Educativo de Centro (P.E.C.) del **Centro G** de Alcorcón.









La influencia de los contenidos televisivos infantiles  
de “Prodigiosa: Las aventuras de Ladybug”  
y “Peppa Pig” en 1º y 2º de Educación Primaria





La influencia de los contenidos televisivos infantiles de “Prodigiosa: Las aventuras de Ladybug” y “Peppa Pig” en 1º y 2º de Educación Primaria

**Ángela de Miguel Sanz**  
TESIS DOCTORAL